

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tanise Müller Ramos

**TECENDO TRAMAS, TRANÇANDO GENTES:
narrativas constituindo identidades em uma
escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da
história e cultura africana e afro-brasileira**



Porto Alegre
2009

Tanise Müller Ramos

TECENDO TRAMAS, TRANÇANDO GENTES :

narrativas constituindo identidades em uma
escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da
História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R175t Ramos, Tanise Müller

Tecendo tramas, trançando gentes: narrativas construindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira / Tanise Müller Ramos; orientadora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. – Porto Alegre, 2009.

235 f. + Apêndice + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Estudos Culturais. 2. Raça. 3. Narrativa. 4. Identidade cultural. 5. Educação Básica. 6. Currículo. I. Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. II. Título.

CDU – **37.015.4**

Tanise Müller Ramos

TECENDO TRAMAS, TRANÇANDO GENTES :

narrativas constituindo identidades em uma
escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da
História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 04 set. 2009.

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Orientadora

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann – UFRGS

Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCAR

*Aos educadores e educadoras que me constituíram
enquanto sou e àqueles e àquelas que vêm
constituindo comigo as nossas múltiplas histórias.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são a todos e a todas que acompanharam e/ou participaram da realização dessa pesquisa, especialmente nos momentos de sua escrita. Aos que sempre estiveram tão perto, aconselhando, apoiando, escutando, e àqueles que permaneceram mais distantes, porém presentes em pensamentos. A narrativa que apresento aqui, ao “contar” sobre minha pesquisa, também conta sobre mim e, de certa forma, sobre cada uma das pessoas que vêm, comigo, produzindo tantas e tantas histórias.

Nesse momento, gostaria de agradecer em especial:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela educação pública e de qualidade que venho recebendo desde 1999. Em especial à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. A todos os professores e funcionários que trabalham nessa instituição, agradeço pela oportunidade de formação pessoal e profissional.

À minha querida professora “Malu”, que desde 2002 vem orientando meus estudos acadêmicos e minha ação docente. A oportunidade de ouvi-la, de assistir às suas aulas, de estarmos juntas aprendendo e ensinando, será lembrada sempre como uma das minhas maiores experiências. Agradeço por ter colocado o meu nome no “listão” dos novos mestrandos em 2007 e de ter, naquele dia, demonstrado que a confiança era mútua entre nós. Obrigada ainda pelas leituras atentas, pela calma e paciência, pela preocupação demonstrada pela minha pessoa, pela disposição em responder aos meus *e-mails* e telefonemas, resolvendo de modo objetivo quando tudo parecia tão difícil, pelo bom humor, pelo otimismo e carinho.

Às Professoras Doutoras Gládis Elise Pereira Kaercher, Maria Lúcia Castagna Wortmann e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que compuseram a banca de defesa da dissertação, pelas considerações, sugestões e apontamentos que muito contribuíram para que a multiplicidade de possibilidades que se colocavam no projeto fosse delineada, constituindo a pesquisa que agora apresento.

Às minhas professoras e professores da Graduação em Pedagogia da FAGED/UFRGS, que me motivaram, cada um com sua sensibilidade, para que eu fosse constituindo o que penso, o que sinto e o que digo hoje. Em especial à professora “Bela”, que sempre me incentivou a escrever cada vez mais e melhor. Obrigada por ter dito no dia da apresentação de meu Trabalho de Conclusão de Curso que eu tinha “potencial para um Mestrado”. E também à professora “Cida”, pela postura afetiva e de seriedade, que na época da graduação foi uma das primeiras com quem aprendi a desconfiar das grandes “verdades”.

Agradeço de forma especial ao meu grupo de orientação pelos abraços saudosos, pelos momentos de descontração, pela seriedade e atenção nas leituras e discussões: Alexandra, Danusa, Juliana, Marco, Maurício, Janete, Rosângela, Tatiane, Delci, Kamila e agora também Michele e Aline.

À professora Clarice, que considero também como minha orientadora, pelas leituras atentas e pelas contribuições que me proporcionavam um outro olhar daquele que estava desenvolvendo.

Às escolas públicas nas quais estudei toda a minha Educação Básica: Escola Municipal Idalina de Freitas Lima, Escola Estadual Érico Veríssimo e Escola Estadual Castro Alves, situadas em Alvorada/RS, e ao Instituto Dom Diogo de Souza (Porto Alegre/RS). Aos seus professores e professoras, por terem constituído o meu interesse pela profissão docente.

À Escola João Antonio Satte e à sua comunidade, um agradecimento especial. Aos colegas professores, pais, mães, alunos e funcionários, especialmente aos meus queridos entrevistados, pela disposição de narrarem suas histórias. Obrigada às minhas diretoras, professoras Neusa Stein, Zoila Müller e Cláudia Donada, por entenderem as minhas ausências, por me apoiarem nas vezes em que preciso, por me valorizarem enquanto educadora dessa escola. À Claudia Rubim e à Déborah Almeida, pela parceria e amizade no Setor de Coordenação Pedagógica. À professora Mirtes um obrigada especial pelas conversas, pelo empréstimo de materiais, pelas sugestões e pelo auxílio.

À professora Adriana Santos e ao professor Manoel José Ávila pela parceria na Assessoria de Relações Étnicas e Raciais da SMED/POA.

Aos colegas com os quais o fim do Curso de Pedagogia não significou o fim de nossa amizade. À Janaína Picetti, minha grande amiga. À Viviane Camozatto e aos membros do “Grupo F.”, como ela mesma nomeou.

À minha sogra, Maura de Oxum, e a todos os seus familiares, por fazerem parte desse momento e por reconhecerem a importância desse trabalho em minha vida.

À minha família um muito obrigada pelo apoio, pela compreensão, pelo amor. Obrigada aos meus pais, Gernani e Tânia, por sempre valorizarem os meus estudos. Ao meu irmão Emanuel, pela força nas horas em que eu mais precisei, e à minha irmã Thaniele, pelo carinho, pela disposição em ajudar e pela importância com que vê o meu estudo.

Por fim, ao meu querido Alexandre, que acompanhou todo o processo de realização dessa pesquisa, incluindo momentos de alegrias e de dificuldades. Obrigada pelo amor, pelo carinho, pelo cafezinho que chegava em boa hora, enfim, pelo cuidado dedicado a mim, numa postura sempre otimista. Obrigada por tecermos juntos a nossa história.

Escrevo estas páginas e percebo ao fazê-lo que a escrita não é nunca um ato reflexo, uma ação volátil e involuntária, um simples e automático exercício da língua. Portanto, o que escrevo, o que é escrito e o que me escreve, é um dos reflexos da experiência de estarmos/sentirmo-nos vivos no mundo e, também, uma forma de revelar o que é para cada um de nós a experiência de estarmos/sentirmo-nos vivos neste mundo. (SKLIAR, 2004, p. 69).

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo apresentar e analisar a experiência de uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, dando visibilidade às narrativas e identidades dos sujeitos que compõem aquela comunidade escolar. Nessa investigação, realizada a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, sob uma abordagem pós-estruturalista, é conferida ênfase ao conceito de “raça”, entendido como uma construção social que se faz presente nas relações de poder entre sujeitos nos diferentes espaços sociais, dentre os quais, a instituição escolar e seu currículo. Inicialmente é apresentada uma análise histórica das políticas públicas voltadas ao reconhecimento da pluralidade cultural brasileira e à afirmação do segmento negro da população, destacando a emergência da lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica do país, estudando seus efeitos sobre as práticas escolares da instituição estudada. Dessa forma, é enfocada a visibilidade que a escola investigada vem conferindo ao tema racial em suas práticas e narrativas cotidianas, dando destaque à história e à cultura negra. Tendo em vista os objetivos referidos, foi realizado um trabalho de cunho etnográfico que utilizou como estratégias metodológicas observações das práticas escolares, entrevistas com professoras, alunos, pais e funcionários e leitura e seleção de documentos produzidos na instituição. O estudo indica que as práticas e as narrativas produzidas na escola em sua experiência no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira estão promovendo um contraponto às propostas curriculares historicamente constituídas sob enfoques eurocêntricos nos processos de escolarização moderna ocidental, o que vem interpelando as identidades dos sujeitos da comunidade escolar, que são constituídos a partir da afirmação do segmento negro e da valorização de uma cultura de reconhecimento e respeito à diversidade racial e cultural.

Palavras-chave: **Estudos Culturais. Raça. Narrativa. Identidade cultural. Educação Básica. Currículo.**

ABSTRACT

This dissertation will present and analyze the experience concerning the application of African and Afro-Brazilian Historic and Cultural studies in a public school located in Porto Alegre/RS, focusing on the narratives and individual characteristics of the people making part of this community. This investigation was based on the Cultural Studies perspective, under a post-structuralist approach. This study gives emphasis to the concept of “race” as a social construction found in power relations among individuals from different social fields, including the school institution and its curriculum. In a first step, a theoretical analysis of the public politics concerning the acceptance of the Brazilian cultural plurality and the segment of the population composed by afro-descendants is done. One of these is the law 10.639/2003 which made mandatory the studies of African and Afro-Brazilian History and Culture as part of the Brazilian basic education. The effects of this law over the activities of the examined school are also presented. The above analysis allowed measuring the importance given by the investigated school to racial themes during its everyday activities, in special to the African history and culture. For accomplishing this task, an ethnographic inspired work was done using methodological strategies such as observation of the school activities; interviews with teachers, students, parents and school staff; selection and analysis of the documents produced by the institution. This study indicated that the activities and narratives produced in this school concerning the African and Afro-Brazilian History and Culture determine a counterpoint against the traditional curricular proposals, historically constructed under Eurocentric ideas. These practices are also impacting the identity of the school community members, which is built from the acceptance of the afro-descendent segment and the valorization of a culture that recognizes and respects the racial and cultural diversity.

Keywords: Cultural Studies. Race. Narrative. Cultural identity. Basic education. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Capa e Figura 1– Roda de Crianças do Livro Literário Infantil: “ <i>Como as Histórias se Espalharam Pelo Mundo</i> ”, de Rogério Andrade Barbosa (2002)	22
Figura 2 – “ <i>Chuva de Manga</i> ” do Livro Literário Infantil de mesmo nome, de James Rumford (2005)	32
Figura 3 – Diferença. Ilustração Retirada do Livro “ <i>Agbalá: um lugar-continente</i> ”, de Marilda Castanha (2001)	61
Figura 4 – Mulheres Africanas do Livro Literário Infantil “ <i>Como as Histórias se Espalharam Pelo Mundo</i> ”, de Rogério Andrade Barbosa (2002)	84
Figura 5 – Frente da Escola	87
Figura 6 – Grupo africano do livro literário infantil “ <i>Como as Histórias se Espalharam Pelo Mundo</i> ”, de Rogério Andrade Barbosa (2002)	93
Figura 7 – África. Ilustração Retirada do Livro Literário Infantil “ <i>Como as Histórias se Espalharam Pelo Mundo</i> ”, de Rogério Andrade Barbosa (2002)	111
Figura 8 – Professoras e Atores	134
Figura 9 – Decoração do Acantonamento1	136
Figura 10 –Decoração do Acantonamento2	136
Figura 11 – Lembrancinhas do Acantonamento	136
Figura 12 – Visita do Escritor Rogério Andrade Barbosa	137
Figura 13 – Exposição da XV Semana da Consciência Negra (2008)	141
Figura 14 – Boneca João Satte 2008	168
Figura 15 – Kirikou	173
Figura 16 – Livro Literário Infantil “ <i>O Cabelo de Lelê</i> ”	178
Figura 17 – Livro Literário Infantil “ <i>As Tranças de Bintou</i> ”	178
Figura 18 – Livro Literário Infantil “ <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> ”	178
Figura 19 – Camiseta 2007	180
Figura 20 – Camiseta 2008	180
Figura 21 – Camiseta 2009	180
Figura 22 – Cabelo A	192
Figura 23 – Cabelo B	192
Figura 24 – Cabelo C	192
Figura 25 – Reportagem do Jornal Correio do Povo (RS), 14/07/2008	194

Figura 26 – Grupo de Ballet	195
Figura 27 – Troféus conquistados pelo Grupo de Atletismo	195
Figura 28 – Aluna com sua boneca negra	199
Figura 29 – Aluno com camiseta de Orixá	205
Figura 30 – Crianças aprendendo e ensinando histórias. Livro literário infantil “ <i>Chuva de Manga</i> ” de James Rumford (2005)	216

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	15
2 NARRATIVAS PRODUZIDAS, NARRATIVAS QUE CONSTITUEM: articulações entre a trajetória pessoal e profissional da autora e o tema de investigação	23
3 OLHARES DE QUEM ATUA COMO PROFESSORA E PESQUISADORA: inquietações	33
3.1 A PESQUISA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA VERTENTE PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO	35
3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DE CONFLITOS CULTURAIS	39
3.3 ESTUDOS SOBRE “RAÇA” E “ETNIA”: abordagens de alguns autores	43
3.4 O CURRÍCULO ESCOLAR: onde estiveram e onde estão hoje os alunos negros?	51
4 LEIS E PROJETOS NA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE CULTURAL E RACIAL NO BRASIL: das políticas públicas às práticas escolares	62
4.1 A LEGISLAÇÃO VOLTADA À DIVERSIDADE CULTURAL E AO SEGMENTO NEGRO: da primeira Constituição Brasileira às Ações Afirmativas	63
4.2 EFEITOS SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: o trabalho com a diversidade cultural e o lugar da história e cultura africana e afro-brasileira na escola	76
5 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	85
5.1 O BAIRRO, A INSTITUIÇÃO E A COMUNIDADE ESCOLAR QUE MOTIVOU O ESTUDO	85
5.2 A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM PRÁTICAS VISIBILIZADAS NA ESCOLA INVESTIGADA	89
6 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS: o projeto de dissertação e seus desdobramentos	94
6.1 O DESENHO DA PESQUISA	94
6.2 OS SEGMENTOS ENTREVISTADOS	98
6.2.1 Professoras	100
6.2.2 Alunos	102
6.2.3 Mães	105
6.2.4 Funcionários	105
6.3 O PROJETO “TRANÇA DE GENTE”	106

7 NARRATIVAS CONSTITUINDO IDENTIDADES: o trabalho da escola com a história e cultura africana e afro-brasileira, a interpelação da lei 10.639/2003 e o posicionamento dos sujeitos	112
7.1 “TECENDO TRAMAS”: a experiência da escola no trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira	113
7.1.1 A emergência do trabalho com o tema da história e cultura africana e afro-brasileira	113
7.1.2 A educação do olhar: a visibilidade da história e cultura africana e afro-brasileira como contraponto a um currículo etnocentrado	127
7.1.3 A cultura do respeito às diferenças: o objetivo da igualdade em um contexto de valorização da diversidade	142
7.2 “AGORA É LEI”: a interpelação da lei 10.639/2003 e das condições que a circunscreveram no cotidiano escolar	153
7.3. “TRANÇANDO GENTES”: o trabalho da escola com a história e cultura africana e afro-brasileira e a constituição de posicionamentos e identidades dos sujeitos	164
7.3.1 Os posicionamentos de professoras, mães e funcionários	166
7.3.2 A construção das identidades raciais e dos posicionamentos dos alunos	187
8 CONSIDERAÇÕES A SEREM DESTACADAS	217
REFERÊNCIAS	221
APÊNDICE	236
ANEXOS	237

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Em minha experiência como professora de escolas públicas, atualmente trabalhando na rede municipal de Porto Alegre/RS com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muito têm me chamado a atenção as diferenças culturais que se fazem presentes no espaço escolar. Acredito que a diversidade cultural existente entre os sujeitos convivendo em sala de aula se distancia dos padrões homogeneizados de aluno que são apresentados em muitos dos cursos de formação de professores, o que parece ser, no contexto atual, um dos fatores responsáveis pela crescente sensação de mal-estar docente, em face da dificuldade dos educadores em lidar com tal diversidade em seus cotidianos de trabalho.

Juntamente às inquietações provocadas pela minha experiência docente somou-se o meu ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em março do ano de 2007, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Desde então, nessa articulação entre o trabalho que exerço como professora e os estudos que realizo nessa linha de pesquisa, numa perspectiva de investigação pós-estruturalista, tenho olhado de forma cada vez mais desconfiada para as “verdades” presentes no espaço escolar, adotando uma postura de problematização das “certezas” pedagógicas que vêm atravessando gerações na história dessa instituição, o que tem me levado a buscar outras possibilidades de práticas e narrativas no interior de tal espaço com a preocupação de enfrentar o desafio proposto pela referida diversidade cultural.

Para assumir essa atitude de desconfiança e de problematização, adoto a postura proposta por alguns autores, dentre os quais Rosa Maria Bueno Fischer (2002), que, a partir da leitura de Michel Foucault, enfatizam a possibilidade e a necessidade de se colocar as verdades, conceitos e certezas *em suspenso*. Em outras palavras, minha preocupação enquanto professora que realiza uma pesquisa de mestrado tem sido a de olhar para os sujeitos, tempos, espaços e rituais que foram construídos como padrões pelas narrativas e práticas escolares da modernidade, procurando problematizá-los em relação à diversidade de grupos culturais que se fazem presentes nas escolas. Acredito ser essa possível divergência entre as narrativas e práticas engessadas do currículo escolar e a diversidade de identidades culturais presentes na escola um dos fatores responsáveis pelo cenário de “crise” dessa instituição, percebido na era contemporânea.

Foi olhando para os diferentes grupos culturais que fazem parte do cotidiano das escolas públicas nas quais vinha trabalhando, as quais sempre foram marcadas pela expressiva

presença de alunos negros, que constituí meu interesse pelo tema da diversidade racial e, de forma mais específica, pelos sujeitos negros na forma como vêm sendo visibilizados pelas práticas sociais e escolares.

Partindo desse interesse, ao dar início ao meu projeto de dissertação em 2007, procurei focar as legislações que versavam sobre a diversidade cultural na sociedade brasileira, conferindo atenção especial às leis voltadas ao segmento negro da população, a fim de investigar e problematizar as atuais repercussões e implicações dessa legislação no cotidiano escolar. No entanto, na medida em que fui realizando os estudos sobre essas leis, mapeando seus contextos de criação e as condições históricas que permitiram sua emergência, ao mesmo tempo em que fui tomando contato com a experiência particular de uma escola da rede municipal de Porto Alegre em seu trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, percebi que a relação entre essas leis e o espaço escolar não acontecia de forma direta, sem atravessamentos de outras áreas e eventos sociais articulados dentro e fora da escola.

Nesse sentido, foi valiosa a participação das professoras que compuseram a banca de qualificação do meu projeto de mestrado¹, apresentado em julho de 2008, as quais me alertaram para outras condições de possibilidade que vêm gerando no Brasil um contexto de valorização do segmento negro da população, o que tem repercutido sobre a construção das práticas pedagógicas das instituições escolares: as discussões e ações implementadas pelo Movimento Negro, as Ações Afirmativas, os espaços de prestígio social ocupados pelos negros no mercado de trabalho, na mídia, no meio artístico, esportivo e intelectual e tantos outros. Sendo assim, não somente as leis como também muitos outros eventos sociais estariam possibilitando a emergência de saberes e práticas escolares de valorização do segmento negro, levando para o cotidiano escolar a problematização do preconceito e da discriminação étnica e racial².

Diante de um contexto social que é caracterizado por Valter Roberto Silvério (2003) como sendo historicamente marcado pela *invisibilidade* dos negros nos diferentes espaços e segmentos, o contexto atual brasileiro, no qual se insere a escola, parece contrapor-se a essa

¹ A referida banca foi composta pelas professoras doutoras Gládis Elise Pereira Kaercher (UFRGS), Maria Lúcia Castagna Wortmann (UFRGS) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR), além de minha orientadora Maria Luisa M. de Freitas Xavier.

² Chamo a atenção para o fato de não haver um consenso no uso dos termos “etnia” e “raça” entre os estudos e os pesquisadores brasileiros. Em meu estudo, faço uso de ambos os termos em alguns momentos, a fim de afirmar a sua relevância e de marcá-los como estando em relação. Entretanto, no capítulo 3.3. *Estudos sobre “raça” e “etnia”*, ao apresentar as abordagens de alguns autores quanto ao emprego desses termos, destaco minha afiliação ao uso do termo “raça”, entendendo-o como um conceito criado culturalmente e que está presente nas relações entre os sujeitos da sociedade brasileira.

situação, ao propor uma valorização e uma *visibilidade* afirmativa dos negros nesses espaços. Assim, justifico o estudo que aqui apresento pela relevância de ampliar pesquisas que se ocupem de temáticas voltadas ao reconhecimento e à visibilidade afirmativa desses sujeitos e grupos. Uma das pesquisadoras que se posiciona nesse sentido e que aqui destaco é Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005a), para quem as pesquisas voltadas aos grupos afro-brasileiros se constituem enquanto possibilidades de luta contra o racismo e as discriminações na sociedade.

Em minhas análises, focalizo um dos principais aparatos da legislação educacional brasileira acerca do tema, a lei 10.639/2003, atualmente ampliada pela lei 11.645/2008³. A referida lei 10.639/2003, que se trata de uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), instituiu a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos oficiais dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, nas esferas públicas e particulares do Brasil. Tida como uma conquista dos segmentos negros da sociedade, essa lei representa um dos mais atuais e significativos documentos em educação voltados à visibilidade afirmativa do negro na escola.

Penso também que a referida lei se coloca como um documento pela inclusão racial no espaço escolar, pois como discute Nilma Lino Gomes (2008), as proposições dessa lei para a prática pedagógica estão inseridas no contexto das políticas de ações afirmativas, as quais resultaram da luta política dos movimentos sociais pelo reconhecimento da diversidade e pela inclusão do segmento negro nas esferas sociais, dentre as quais, o currículo escolar. A instituição da lei 10.639/2003, portanto, vem contribuindo para o fomento de discussões e ações de desnaturalização de princípios que vêm sustentando a escola moderna ocidental há alguns séculos, como a idealização que se fez e se continua produzindo sobre culturas, conhecimentos e padrões de aluno desejáveis e aceitos, idealização essa responsável pelo currículo oficial centrado em “verdades” universais e, portanto, excludente de outras possibilidades.

Ao lado da referida emenda à LDBEN, somam-se muitas outras leis, projetos e ações de âmbito nacional que, de forma mais presente desde a última década, em um contexto de emergência de Ações Afirmativas, vêm instituindo com vigor a obrigatoriedade da presença e do reconhecimento dos grupos negros em diferentes instâncias da sociedade, como por exemplo, a definição da porcentagem de admissão de negros nas diferentes áreas sociais,

³ É importante explicar que a Lei 10.639/2003, que instituiu como obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas foi ampliada pela lei 11.645/2008, que agora inclui como obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (ver anexos A e B).

econômicas e artísticas⁴. Algumas dessas leis e ações, embora não se restrinjam à questão específica da população negra, referem a necessidade de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural existente no país, o que acaba atingindo diretamente o campo da educação, levando as instituições escolares a repensarem suas práticas de formação das crianças e jovens que devem aprender a conviver na diferença e com as diferenças.

Nessa perspectiva de trabalho com a diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)⁵ propõem um ensino pautado pelo princípio de educação das relações étnicas e raciais, isso é, um ensino voltado à reeducação das relações sociais culturalmente estabelecidas entre sujeitos negros, índios e brancos, além dos demais grupos presentes na sociedade brasileira. Tal documento tornou-se assim uma referência para a implantação da lei 10.639/2003, trazendo referenciais históricos, sociais e educacionais que sustentam as orientações pedagógicas para a inclusão da história e cultura negra no currículo escolar, na perspectiva de afirmação da diversidade etnicorracial na educação.

Essa situação é reforçada pela constatação de um dado muito relevante: a população brasileira atual é composta por 49,7% de negros, isso é, de pretos e pardos⁶, conforme apontou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus indicadores sociais mínimos de 2008⁷, o que confirma o Brasil como sendo o país com a maior população negra no mundo fora do solo africano. Sinaliza-se assim a necessidade de uma revisão dos modelos pedagógicos vigentes no pensamento educacional brasileiro, que foram fundados sobre perspectivas etnocentradas de valorização das culturas europeias, relegando as culturas de raiz africana, além da indígena e da oriental, à condição de exóticas, folclóricas, simplistas e eventuais no contexto das práticas escolares.

Diante desse quadro, é possível afirmar que, embora o Brasil seja marcado pela diversidade etnicorracial, as relações entre sujeitos são permeadas de preconceitos e práticas

⁴ Cito alguns exemplos: a obrigatoriedade de cotas para homens e mulheres negras em postos de chefia e trabalho em órgãos públicos e particulares, em concursos públicos, em partidos políticos, em elencos de filmes e programas de TV e, ainda, em propagandas publicitárias.

⁵ Parecer do Conselho Nacional de Educação, aprovado pelo Conselho Pleno a 10 de março de 2004 (Parecer CNE/CP3/2004).

⁶ Ao incluir “pretos” e “pardos” na categoria “negros”, estou me afiliando à perspectiva dos movimentos negros. Porém, Antônio Sérgio Guimarães (2002) aponta para as limitações dessa concepção, que não estaria levando em consideração a autoidentificação dos sujeitos e sim sua ascendência biológica. Um problema que decorre daí é que, na categoria “pardo”, podem estar inseridos sujeitos de origem indígena e não africana. Isso é um grande complicador para os movimentos negros, pois no caso de abandonar essa postura, estariam militando em favor de políticas de uma minoria, uma vez que, segundo a última pesquisa do IBGE, apenas 7,4% da população brasileira se autodeclarou “preta”.

⁷ Fonte: IBGE - Síntese de indicadores sociais mínimos de 2008, realizada a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 17/07/2009.

discriminatórias, o que confere sentido ao desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais, que faz da escola uma instituição privilegiada na promoção de uma educação antirracista e antidiscriminatória. O estudo que apresento, portanto, coloca-se com o objetivo de fomentar discussões no pensamento educacional brasileiro, contribuindo para a problematização dos modelos pedagógicos modernos, constituídos sobre referenciais de valorização da branquidade e de exclusão de outras possibilidades.

Diante da instituição da lei 10.639/2003 no advento do século XXI no Brasil, refiro nesse estudo algumas legislações brasileiras que a precederam e que vêm visibilizando o segmento negro da sociedade, buscando compreender também os processos sociais, históricos e culturais que foram gestando a possibilidade de emergência de tais leis no contexto atual. Analisando as condições de possibilidades que permitiram a valorização do segmento negro na contemporaneidade, recorro a Foucault (1995), que propõe a análise da *proveniência* dos acontecimentos históricos, isto é, a heterogeneidade, os acidentes, as discontinuidades e as rupturas que marcam o desenrolar da história, oferecendo condições de *emergência* ao aparecimento singular de um acontecimento. Compreendo assim, que certos estados de coisas que são vistas como dadas, prontas ou naturais em diferentes espaços, inclusive no espaço escolar, são frutos de uma produção social, marcada por relações de poder (forças de dominação e de resistência), atreladas à produção de saberes. A análise das condições históricas que permitiram a proveniência e a emergência dos fatos sociais – como é o caso da atual obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas – possibilita assim entender tais acontecimentos como construções sociais, longe de serem situações que surgem de forma natural ou espontânea nos diferentes contextos.

Ao realizar um mapeamento das condições de possibilidades para a emergência das leis voltadas ao segmento negro e, ao voltar-me para o meu contexto de trabalho e pesquisa, a escola municipal de Porto Alegre na qual sou professora atualmente, deparei-me com uma situação que não confirmou uma de minhas primeiras hipóteses: a de que o trabalho sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, realizado na escola pesquisada, havia sido provocado pela obrigatoriedade trazida por essas leis, no que diz respeito à inclusão do segmento negro no currículo escolar. Diferentemente do que eu pensava, a escola focalizada na pesquisa possuía uma história de trabalho com o tema em questão, que em 2008 completou o seu 15º ano de existência. Tal situação mobilizou-me para a reformulação de minhas questões de pesquisa, que inicialmente, na ocasião do projeto de dissertação, eram as seguintes: Que implicações a legislação que torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” provocou na escola em que trabalho como professora? De que forma a questão afro-brasileira

tem sido incluída nas diferentes práticas cotidianas dessa instituição? As implicações provocadas pela referida lei estão contribuindo para a discussão acerca do preconceito racial e das diferenças etnoculturais na instituição?

A reformulação dessas questões de pesquisa foi uma necessidade que tive ao pensar que, longe de analisar as implicações desse conjunto de leis na escola em estudo, o foco deveria ser o de investigar a experiência dessa escola em seu trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e também a forma como as leis referidas se inseriram nesse contexto, contribuindo ou não para a visibilidade afirmativa do segmento negro na instituição. Além disso, a minha convivência com os sujeitos dessa escola direcionou meu olhar para uma outra questão, que diz respeito à forma como o trabalho dessa instituição sobre o tema em pauta vem constituindo os posicionamentos de sua comunidade e, em especial, como vem interpelando a construção das identidades raciais das crianças e jovens que lá estudam.

Sendo assim, propus novas questões orientadoras para o estudo:

- *Como as práticas escolares da instituição estudada vêm produzindo a visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos últimos quinze anos de trabalho?*
- *Como a lei 10.639/2003 e as condições sociais que a circunscreveram repercutiram nas práticas escolares da instituição?*
- *Como o trabalho pedagógico com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tem contribuído para a construção dos posicionamentos e das identidades dos sujeitos pertencentes a essa comunidade escolar?*

Tendo em vista tais questões, realizei um estudo de caso de inspiração etnográfica, fazendo uso de um Diário de Campo para o registro de observações em variados momentos e espaços da escola, como as salas de aula, o momento do recreio e das atividades diversificadas, a entrada e saída dos alunos no início e término dos turnos de aula, os passeios pedagógicos, os eventos com a participação da comunidade, entre outros. Realizei também entrevistas semiestruturadas com os quatro segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, pais e funcionários. E ainda, analisei os relatos escritos de experiências pedagógicas dos professores em seu trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, os quais se encontravam em uma coletânea denominada “Trança de Gente”, que fazia parte do material documental da instituição. Selecionei alguns desses relatos para serem destacados no presente estudo, entendendo-os como textos que narram sobre a história das práticas pedagógicas da escola, as quais foram constituindo a visibilidade do segmento negro em seu cotidiano.

Em outras palavras, tomei as histórias contadas pelos sujeitos dessa escola nas entrevistas e observações realizadas, bem como nos relatos de experiências pedagógicas que

analisei, como *narrativas*, da forma como defendem alguns autores, dentre os quais Jorge Larrosa (1994 e 1996) e Leonor Arfuch (2006). Assim, realizei a investigação analisando as narrativas tecidas, visibilizadas e publicizadas dentro e fora da escola como formas de produção das identidades e posicionamentos dos sujeitos que, ao narrarem suas histórias, constituem-nas e também são constituídos por elas, num movimento circular de produção de significados. Daí a justificativa do título da presente dissertação, “Tecendo tramas, trançando gentes”, que tem por objetivo analisar como as histórias tecidas em um contexto escolar de visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira vêm produzindo os sujeitos que fazem parte desse espaço.

Após apresentar as intenções de minha investigação nesse primeiro capítulo, no capítulo 2, intitulado *Narrativas produzidas, narrativas que constituem: articulações entre a trajetória pessoal e profissional da autora e o tema de investigação*, relaciono algumas experiências pessoais e profissionais que fomentaram o interesse que tenho hoje pelo estudo em questão. No capítulo 3, chamado de *Olhares de quem atua como professora e pesquisadora: inquietações*, articulo os estudos que desenvolvo no PPGEDU/UFRGS na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação e o trabalho que venho exercendo como professora de escolas públicas. No capítulo 4, intitulado *Leis e projetos na abordagem da diversidade cultural e racial no Brasil: das políticas públicas às práticas escolares*, discuto como o tema da pluralidade cultural tem sido focado pela legislação brasileira, destacando, em especial, leis e projetos educacionais voltados ao segmento negro da população. No capítulo 5, nomeado de *O cenário da investigação*, apresento a caracterização do espaço escolar onde ocorreu a pesquisa, bem como uma descrição breve de algumas práticas, falas e eventos visibilizados em seu cotidiano. No capítulo 6, chamado de *Os caminhos investigativos: o projeto de dissertação e seus desdobramentos*, apresento subsídios e estratégias metodológicas que orientaram o trabalho empírico. O capítulo 7, intitulado *Narrativas constituindo identidades: o trabalho da escola com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a interpelação da lei 10.639/2003 e o posicionamento dos sujeitos*, é onde apresento as análises realizadas a partir do trabalho metodológico. Por fim, no capítulo 8, que é intitulado *Considerações a serem destacadas*, retomo alguns pontos que considero que merecem ser enfatizados a título de conclusão e que sugerem a necessidade de novos estudos lhes deem continuidade.

**RARO É O SONHO QUE COMEÇA E ACABA NA MESMA NOITE.
A VERDADE NÃO ESTÁ NUM SÓ SONHO, MAS EM MUITOS SONHOS...**

(PROVÉRBIO AFRICANO DO LIVRO "COMO AS HISTÓRIAS
SE ESPALHARAM PELO MUNDO", DE ROGÉRIO
ANDRADE BARBOSA, 2002)



Figura 1: roda de crianças

2. NARRATIVAS PRODUZIDAS, NARRATIVAS QUE CONSTITUEM: articulações entre a trajetória pessoal e profissional da autora e o tema de investigação

Pensando acerca do meu interesse em abordar questões relativas à diversidade racial no estudo que aqui apresento, focalizando em especial o segmento negro da sociedade, posso dizer que essa sempre foi uma motivação presente em minha trajetória como professora e, atualmente, como estudante de mestrado.

Entendo hoje que meu interesse em desenvolver uma pesquisa voltada à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola não ocorreu de modo fortuito, mas foi sendo gestado durante a minha história de vida, na minha constituição enquanto sujeito pertencente a grupos e práticas culturais diversas. É dessa forma que julgo importante destacar nesse capítulo algumas lembranças significativas da minha história pessoal e profissional, as quais fomentaram boa parte dos princípios que tenho como educadora e também como mestranda, ao realizar o presente estudo investigativo.

Com a contribuição de Jorge Larrosa (1996, p.147), ao dizer que “o sentido de quem somos está construído narrativamente”, compreendo a constituição do sujeito como um processo efetuado pelas várias narrativas feitas pelo próprio “eu” e pelos “outros”, ao longo de suas trajetórias. As histórias de vida são tomadas pelo autor como produtoras de identidades, havendo uma relação muito estreita entre aquilo que somos e as histórias (narrativas) que ouvimos, que lemos e que contamos:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...] essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (Larrosa, 1994, p.48)

Leonor Arfuch (2002 e 2006) vai ao encontro de Larrosa ao argumentar que a narrativa é o processo que confere *sentido* à experiência⁸, pois é a forma de o sujeito imprimir uma ordem lógica e temporal às suas sensações, percepções, vivências e recordações, com o objetivo de lhes proporcionar uma *aparicação pública*, que pode ser um relato oral, escrito, visual, audiovisual. Dessa forma, a narrativa se inscreve em um *espaço biográfico*, que tem como função ampliar a interação e a comunicação entre o individual (narrador) e o social (os destinatários), em que o público impele o privado a se expressar, interpelando e produzindo-o.

⁸ Sobre a experiência, Larrosa produziu um artigo muito interessante chamado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002).

Ao narrar, o sujeito confere visibilidade – publicização – à sua experiência e à de outros, produzindo o que a autora chama de *intimidade pública*.

Assim, essa necessidade de narrar, como também de ouvir, ver e ler narrativas, pode ser entendida como um dos efeitos do contexto contemporâneo vivido na pós-modernidade, marcado pela fragmentação, pela multiplicidade, pela diluição de fronteiras, pela efemeridade, no qual sentimos que é cada vez mais preciso narrar para expressar um sentido à nossas experiências. A autora conclui que o crescimento desse processo de narração e, também, dos espaços biográficos contemporâneos atendem a algumas necessidades: necessidade de autoafirmação, busca de modelos identificatórios, afirmação da diferença, defesa da própria identidade, resistência à uniformidade, entre outros (Arfuch, 2006, p.116)⁹.

A partir de Larrosa e Arfuch, refiro as narrativas como formas de se conferir sentido e visibilidade às experiências individuais e coletivas, o que está implicado em um processo contínuo de produção de sujeitos, que são posicionados no interior das múltiplas tramas. Desse modo, pensando na força produtora que possuem as narrativas, ao escrever esse projeto e com ele exercer o poder de atribuir sentidos àquilo que estou narrando e produzindo, concordo com Marisa Vorraber Costa (2002, p.94) quando diz que “quem narra também é narrado”, o que me permite compreender que as interpretações que realizo são contingentes e situadas, pois produzidas no interior de uma cultura. Quem exerce o poder não está livre dele, daí a importância das narrativas como formas de constituição do que sou e do que me sinto impelida a narrar nesse momento.

Dessa forma, entendo as narrativas como processos de constituição daquilo que Stuart Hall (1998) denomina *identidades culturais*, as quais são construídas em função do pertencimento de cada sujeito a certas culturas, podendo ser de caráter étnico, racial, linguístico, religioso e nacional. Assim, olho para as narrativas do sujeito como processos constituintes do sentimento de pertença a certas culturas e como formas de construção de identidades culturais.

Com o autor, é possível entender a identidade como uma construção possibilitada pelo contexto social, histórico e cultural, em que estão inseridos também os processos linguísticos, de produção de enunciações, o que aproxima o autor do conceito de *narrativas* de Larrosa (*op.cit.*) e de Arfuch (*op.cit.*). Portanto, a identidade tem relação com a construção do posicionamento do sujeito de forma localizada e contingente, como aponta Hall (*in* Chen, 2003, p.432-433):

⁹ A tradução do espanhol aqui é de minha responsabilidade, assim como a das obras em espanhol de outros autores que cito nessa dissertação.

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isso não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades.

Pensando acerca de meu pertencimento cultural, entendo que minha constituição enquanto sujeito está marcada pela multiplicidade de grupos étnicos, raciais e culturais que contribuíram para a construção de minha identidade. É nesse ponto que passo a cruzar a contribuição dos autores com minha história pessoal, da qual fazem parte múltiplas narrativas, que foram decisivas para a constituição da pesquisa que apresento nesse momento.

Possuo ascendência preponderantemente alemã por parte de minha mãe e indígena, africana, espanhola e portuguesa por parte de meu pai. Esse fato me aproxima de Regina Leite Garcia (1995), que num artigo muito interessante fala sobre a dificuldade de ser uma pesquisadora branca euro-brasileira inserida em estudos e discussões sobre a diversidade e a desigualdade racial. Como a autora, percebo que minha ascendência europeia produz de certo modo um sentimento de conflito na constituição de meu pertencimento étnico e racial, em face da situação de muitos sujeitos negros que permanecem em condições de subalternidade desde a escravidão no Brasil, muito em função da ação dos europeus colonizadores na América. Por outro lado, a ancestralidade indígena e africana, associada ao meu trabalho com crianças negras em sua maioria, me movimenta em direção à construção de condições de igualdade frente às diferenças.

Em face de meu próprio pertencimento étnico e racial ser marcado pela diversidade, entendo meu interesse de pesquisa pelas questões relacionadas ao segmento negro como um contraponto aos referenciais não-afirmativos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que se fizeram presentes no contexto cultural no qual fui me tornando adulta¹⁰. E com a leitura de uma entrevista do estudioso negro-jamaicano Stuart Hall a Kuan-Hsing Chen (2003), entendi melhor porque me sinto motivada, tanto no meu trabalho com os alunos como na produção de minha dissertação, a questionar as referências e significados culturais não-positivos que tradicionalmente são ensinados sobre os sujeitos e grupos negros nos diferentes espaços sociais. Encontro afinidade com o autor em especial quando afirma que sua identidade foi-se configurando como um tipo de *recusa* aos significados apresentados e

¹⁰ Dentre tais referenciais não-afirmativos sobre os negros, destaco as piadas e ditos populares que ouvi desde criança. Além disso, recordo das histórias infantis em que os negros apareciam como personagens vilões.

naturalizados no contexto cultural em que cresceu, contexto esse que era fortemente marcado por referenciais que se relacionavam com o discurso “colonizador”:

Estou tentando dizer que vivi as tensões coloniais clássicas como parte da minha história pessoal. Minha própria formação e identidade foram construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais fui exposto (Hall, *in* Chen, 2003, p.409)

A estratégia encontrada por Hall diante desse conflito foi a de *migrar*, referindo-se ao momento em que se afastou de sua família, onde esse discurso colonizador era muito presente, e foi morar na Inglaterra. E penso que também recorri a um tipo de migração, talvez não de forma geográfica e sim conceitual, no sentido de distanciar-me daquilo que aprendi como sendo verdade nos diferentes espaços sociais em que cresci, adotando agora uma postura de enxergar outras possibilidades em minha vida pessoal, profissional e acadêmica. E como diz Hall nessa mesma entrevista: “É impossível ‘voltar para casa’ de novo”¹¹, fazendo alusão à impossibilidade de continuar vivendo sem questionar os significados e valores mais “familiares”.

Desde então, tenho olhado para minha própria história visualizando uma diversidade cultural, étnica e racial que não me permite dizer exatamente “o que eu sou” (alemã, espanhola, portuguesa, africana, índia), pois vejo minha história familiar como um processo que foi se constituindo pelas trajetórias dos diferentes grupos que a compõem. Em tempos de pós-modernidade, em que as identidades constituem-se em processos bastante fluidos e instáveis, não mais suportando classificações fixas e localizadas, penso que o que ainda permanece é um constante movimento de busca do sujeito por suas identificações, dentre as quais, os seus pertencimentos étnicos e raciais, que são confrontados no cotidiano das relações sociais.

Encontro em outros autores exemplos que se aproximam de minha própria história de vida, como o pesquisador e professor gaúcho Gilberto Ferreira da Silva (2001), quando fala de sua ascendência indígena, negra e portuguesa e o confronto entre o seu pertencimento étnico e racial e a sua imersão nas práticas culturais da sua cidade natal (Ijuí/RS), marcada por culturas alemãs, polonesas e italianas, o que constituiu o seu interesse de pesquisa sobre os processos identitários em seu caráter híbrido e mestiço:

Descendente de comunidades indígenas Kaingang do Alto Uruguai por herança paterna, herdeiro de uma mescla cultural provinda de portugueses e negros por parte materna, represento o que se poderia designar “latino-americano”. Carrego

¹¹ Hall, *in* Chen, *op. cit.*, p.416.

no sangue a mestiçagem viva de diferentes culturas, expressada nos traços do rosto indígena e pela cor da pele morena, características que denunciam o pertencimento e os vínculos culturais. Expressões que carregam, acima de tudo, uma descoberta construída pelas próprias marcas de vida. Cruzamentos que se constituem buscas permanentes de identificações confrontadas no cotidiano [...]. (ibidem, p. 16)

Gosto de pensar como Nestor Canclini (2005) no caráter *nômade* das identidades, pois as histórias e narrativas são constituídas no movimento dos diferentes sujeitos que foram estabelecendo redes aqui e ali, num processo de constantes migrações e relações interculturais. O próprio Canclini nos fornece um exemplo:

Quando me perguntam por minha nacionalidade ou identidade étnica, não posso responder com uma palavra, pois minha “identidade” já possui repertórios múltiplos; sou mexicano mas também sou chicano e latino-americano. Na fronteira, me chamam “chilango” ou “mexiquillo”; na capital “pocho” ou “norteño”, e na Europa “sudaca”. Os anglo-saxões me chamam “hispanic” ou “latinou” e os alemães me confundiram em mais de uma ocasião com turco ou italiano. (Canclini, 1990, *apud* Gilberto F. Silva, 2001, p.179)

Como diz Hall (1998), o contexto pós-moderno vive uma situação de “crise de identidade”, caracterizada pela ausência de referências sólidas e seguras que facilitem o pertencimento cultural do sujeito, gerando identidades descentradas, deslocadas ou fragmentadas. Ao falar sobre essa época de mudanças que estaria caracterizando o fim da modernidade e a entrada da era pós-moderna, diz o autor:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 1998, p.12-13)

A partir dessa teorização, suponho que seja impossível *fixar* minha identidade racial, entendendo-a assim como móvel e múltipla. É difícil definir “o que” eu sou em uma história de vida marcada pela insegurança na localização de meu pertencimento racial, o que se torna ainda mais problemático em tempos de pós-modernidade, onde a desconstrução do sujeito uno, aliada à entrada da tecnologia em todas as esferas sociais, está desenvolvendo uma nova habilidade, que é a de “viver em trânsito” (Canclini, 2005), sem certezas e definições, mas sim com uma vasta gama de possibilidades e escolhas a serem feitas, sabendo que toda opção poderá ser provisória, configurando e reconfigurando permanentemente os sujeitos e suas relações sociais, de forma que tem se tornado cada vez mais difícil ser “sujeitos em tempo integral de uma só cultura”. (Canclini, *op.cit.*, p.189).

Tais entendimentos têm motivado bastante o trabalho que exerço como professora dos anos iniciais nas escolas públicas. Tenho dado atenção à presença dos diferentes grupos culturais, étnicos e raciais com os quais convivo em sala de aula e, dessa forma, tenho criado situações pedagógicas para oportunizar o trabalho com essas diferenças. Subsidiando essa postura que venho construindo, considero muito relevantes as produções do professor e pesquisador Antonio Flávio Barbosa Moreira (1995), quando, a partir dos estudos de Henry Giroux, concebe o currículo como *política cultural*, ou seja, como um espaço de disputas pela construção de identidades, que são contestadas, desafiadas ou afirmadas nas relações de poder e saber estabelecidas nessa esfera. O autor chama a atenção para a relação existente entre linguagem e poder, tensionando a autoridade que o currículo escolar tem de valorizar determinados discursos e determinadas vozes em detrimento de outras.

A partir dessas considerações, considero importante referir uma experiência que tive no início de minha carreira como professora. Em 2003, estava atuando há cerca de três anos como docente nomeada na rede estadual de ensino em Porto Alegre, numa escola situada na zona norte do município¹², ao mesmo tempo em que realizava o estágio do curso de Pedagogia. Naquela época, trabalhando com uma turma de alfabetização, cuja maioria dos alunos eram negros, desenvolvi um projeto de trabalho sobre as diferenças culturais¹³.

Tomando contato com alguns autores que trabalham na perspectiva pós-estruturalista, como Stuart Hall (1998), Jorge Larrosa (1998) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), comecei a aprender a desconfiar das certezas existentes no espaço escolar, olhando para as questões de multiplicidade, diferenças e culturas. Dessa forma, na construção de meu projeto, buscava focar as diferenças culturais por meio de histórias de livros infantis, figuras de revistas, canções, trabalhos em grupos, além de outras atividades. Minha intenção era a de que as crianças aprendessem a conviver na diferença e com a diferença, valorizando a diversidade.

Porém, ao longo do desenvolvimento do projeto, compreendi que o trabalho precisaria tomar novos rumos. Numa situação em que trabalhava sobre o corpo humano, reparei que meus alunos negros não se pintavam com o lápis preto ou marrom e não admitiam nenhum tipo de intervenção a esse respeito. Coloriam seus autorretratos com os cabelos loiros (amarelados) e a pele com aquele lápis conhecido como “cor-de-pele” (tipo um rosado cor-de-pêssego). Em outra situação, em que eles recortavam de revistas figuras de pessoas para

12 Concomitantemente, iniciava o oitavo semestre do curso de Pedagogia e, com ele, a segunda fase do estágio de prática pedagógica. Como eu já era professora em exercício, tive a oportunidade de realizar o estágio na turma em que trabalhava nessa escola.

13 Tive a oportunidade de ter a professora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier como minha orientadora de estágio nos dois semestres de prática pedagógica do curso de Pedagogia.

realizar uma colagem sobre suas famílias, uma aluna negra me chamou a atenção ao dizer que não encontrava naquelas revistas nenhuma mãe como a sua (negra) para recortar. Isso sem falar nas “piadinhas de negro” e nas ofensas que circulavam por entre os alunos em todos os espaços e tempos da escola, fatos esses que foram reconduzindo meu trabalho para uma outra questão para além das diferenças culturais: a necessidade da valorização afirmativa do segmento negro em sala de aula.

O que também reforçou minha atenção para com esse tema foi o fato de eu perceber na época a grande desigualdade entre os alunos brancos e negros que frequentavam aquela escola, como no fato de a maior parte dos alunos evadidos e reprovados serem negros. Sobre essa situação, diz Kabengele Munanga (2005, p.16), ao fazer a apresentação do livro *Superando o racismo na escola*, do qual é organizador:

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Foram reflexões como essas que subsidiaram a construção de minha prática pedagógica naquele ano de conclusão do curso de Pedagogia. Por meio de várias histórias e contos infantis, em que os personagens eram em sua maioria negros¹⁴, em rodas de debates, vídeos e documentários, leitura de imagens, produções de textos coletivos, fui desenvolvendo um trabalho de desconstrução das representações sociais que associam o negro à posição de inferioridade. Minha intenção principal era a de oferecer no espaço escolar a maior quantidade possível de referenciais afirmativos do segmento negro, a fim de possibilitar uma ressignificação das imagens e concepções presentes no meio social em que estávamos inseridos. Nas palavras de Xavier (2008, p.01), a proposta que adotei foi a de “[...] problematizar o desenho estrutural da instituição escolar, moldada pela modernidade, e que não tem dado conta das demandas e das singularidades dos sujeitos que compõem a cena contemporânea”.

Já ao final do período de estágio, por volta do mês de julho daquele ano, pude perceber mudanças em meu grupo de alunos, no que diz respeito ao seu posicionamento no convívio com os colegas e na valorização do segmento negro. Um dos acontecimentos mais

¹⁴ Na época em questão, procurei trabalhar com as crianças livros da Literatura Infantil que apresentavam os personagens protagonistas como negros e que, de alguma maneira, contribuíam para a valorização desse segmento. Dentre os livros trabalhados estavam “Menina Bonita do Laço de Fita” (Ana Maria Machado, 2000) e “O Menino Marrom” (Ziraldo, 1990), que eram alguns dos preferidos pelas crianças.

interessantes foi que os alunos passaram a pintar as figuras humanas das cores mais diversificadas possíveis, muitas com cores escuras, e já não mais disputavam o tal do lápis “cor-de-pele” para pintarem as pessoas de seus desenhos.

A prática pedagógica desenvolvida naquele momento sustentou a produção de meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “E (as crianças) viveram felizes para sempre... Um estudo investigativo sobre as representações de crianças na Literatura Infantil contemporânea” (Ramos, 2003). Nesse trabalho, estudei a emergência da Literatura Infantil na modernidade como uma estratégia voltada à educação e à moralização da infância e, assim, analisei alguns livros que circulavam na escola onde trabalhava e onde realizei o estágio, enfocando o potencial pedagogizante desses artefatos sobre as crianças. Debati sobre como as obras tomadas para análise continham representações de uma infância idealizada – a “criança feliz” – que não contemplava questões voltadas à diversidade racial, de gênero, de classe social e de arranjos familiares. Uma infância engessada em modelos e padrões culturalmente constituídos, em geral representada pelo menino branco de classe média e pertencente a uma família nuclear, que excluía, portanto, as várias possibilidades de ser criança na contemporaneidade. O “outro” dessa infância “feliz” – o negro, o índio, a criança pobre, o filho de pais separados – aparecia em caráter eventual e simplista, quase que como uma exceção naquelas obras.

Sabia eu que aquele estudo desenvolvido tratava-se de um recorte local, que não dava conta de narrativas circulantes em outros espaços sociais na época, as quais poderiam oferecer contrapontos para as conclusões que levantei. No entanto, era produtivo pensar que aquelas obras analisadas eram oferecidas aos alunos daquela escola em específico, constituindo suas identidades. E, assim como aquela escola, outras poderiam estar promovendo o mesmo tipo de experiência aos seus alunos, o que vai ao encontro de uma proposta pedagógica que termina por homogeneizar a pluralidade social e cultural.

Naquela época, concluí meu trabalho escrevendo o seguinte:

Trata-se, portanto, de relativizar junto aos/as alunos/as as representações de infância apresentadas nos livros de literatura infantil, não na tentativa de negar algumas dessas produções, mas sim de discuti-las como apenas uma possibilidade de realidade dentre as várias existentes. É significativo relacionar as diferentes crianças protagonistas e figurantes das histórias, contrapondo representações que, muitas vezes, aparecem como padrões e verdades. (Ramos, 2003, p. 40)

A experiência que tive naquele ano de conclusão do curso de Pedagogia é tomada por mim como sendo um dos fatores que desencadearam a pesquisa aqui delineada. E hoje,

como professora de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, venho realizando com colegas professoras¹⁵ uma parceria bastante grande no trabalho com o tema em questão. Nessa instituição, muito têm me chamado a atenção as práticas pedagógicas voltadas à abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira. Essa situação difere daquela que eu observara há algum tempo atrás, na referida escola pública da rede estadual, na qual me sentia bastante solitária na tentativa de desenvolver um trabalho pedagógico voltado a tal abordagem.

Entendo, nesse sentido, que a escrita de uma dissertação é um movimento de busca de alguns aportes em um contexto contemporâneo de crise de paradigmas, como declara Costa (1996, p. 08). Essa situação me instiga à reflexão e ao debate com outros interlocutores, especialmente com professores, os quais, assim como eu, vêm percebendo o desafio que se constitui educar a partir de paradigmas educacionais modernos em tempos de incertezas:

[...] o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. (Costa, 1996, p.08)

Um dos riscos que se coloca assim é o de afirmar a possibilidade de uma “verdade” emancipatória. O que proponho, antes, é abrir espaços para visibilizar um cenário onde alternativas de resistência as grandes “verdades” vêm sendo propostas, sem contudo, deixar de produzir a sua “verdade” local e contingente. Visibilizar as narrativas constituídas nesse espaço – a escola investigada - e, assim, publicizar essa experiência particular, é uma forma de analisar como aqueles sujeitos vêm sendo constituídos em suas identidades, assim como nós mesmos, enquanto professores e pesquisadores. Somos interpelados por essas histórias, as quais nos levam a refletir sobre nossos próprios saberes e fazeres em nossos cotidianos de atuação que, marcados pelos grandes discursos da racionalidade moderna, dificilmente abrem espaço para a emergência de narrativas feitas por estes “outros”.

Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade. [...] São estas histórias que precisam ser multiplicadas, relatando as diferentes posições ocupadas por indivíduos históricos [...] Uma sociedade que pretende se tornar multicultural precisa contar e ouvir também estas histórias. (Costa, 2002, p.112)

¹⁵ Embora encontre parcerias com colegas professores e professoras, utilizo o substantivo feminino em função de a maioria dessas colegas serem mulheres.

**VENHA UM POUQUINHO DE CHUVA, FLORESCE A MANGUEIRA.
VENHA UMA PEQUENA IDEIA, FLORESCE A IMAGINAÇÃO.**

(DO LIVRO INFANTIL "CHUVA DE MANGA", DE JAMES RUMFORD, 2005)



Figura 2: Chuva de Manga

3. OLHARES DE QUEM ATUA COMO PROFESSORA E PESQUISADORA: inquietações

Como referi no capítulo anterior, ao apresentar minha história de vida pessoal e profissional, muitas inquietações têm acompanhado meu trabalho como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O olhar desconfiado que aprendi a desenvolver diante das “certezas” presentes no cotidiano da escola, influenciado pelos estudos teóricos que venho realizando numa perspectiva pós-estruturalista desde o estágio de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, tem-me feito procurar outras formas de ensinar e aprender na escola, dando atenção a saberes e práticas excluídas daquilo que tradicionalmente é considerado componente essencial do currículo escolar.

Nessa perspectiva, um dos autores em que encontrei apoio foi Reinaldo Fleuri (2003), para quem o currículo moderno das escolas encontra-se de modo geral fundamentado a partir de “perspectivas etnocêntricas”, isso é, estruturado em torno de uma cultura branca, europeia, homofóbica. Diz o autor que: “De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal.” (ibidem, p.18). Concorda com essa reflexão Renato Ortiz (2006), para quem o currículo escolar etnocentrado em valores de uma cultura europeia resulta do projeto moderno iluminista, que tinha como um de seus objetivos principais o ideal de universalização de uma forma de cultura em detrimento de outras. Como refere o autor nessa mesma obra: “O pensamento europeu havia destilado ao longo dos séculos uma compreensão explicitamente racista do mundo [...]. Os europeus, para se definirem a si mesmos, tiveram de rebaixar as outras culturas ao nível da inferioridade natural.” (ibidem, p.157)¹⁶.

As conquistas de novos territórios pelas nações europeias, por meio das navegações e do colonialismo e, depois, pelo imperialismo do século XIX, em muito estiveram apoiadas em princípios de superioridade/inferioridade racial. Sob a argumentação da necessidade de *civilizar* povos e culturas tidas como inferiores, “o imperialismo funda e dissemina uma visão etnocêntrica” (Ortiz, *op.cit.*, p.158), vitalizando as teorias racistas. E é a partir de uma visão eurocêntrica que se articulam muitas das instituições do mundo ocidental, dentre as quais a

¹⁶ É importante mencionar que as políticas colonialistas não se impuseram sem resistências. Um exemplo disso foi o movimento pan-africanista, gestado desde o século XIX, que fortaleceu ideais de resistência às perspectivas eurocentradas.

escola que, amparada pelas ciências pedagógicas, elegeu certos saberes e práticas culturais como legítimos, ao mesmo tempo em que invalidou ou silenciou sobre outras possibilidades¹⁷.

Por outro lado, as atuais políticas e leis voltadas à inclusão do segmento negro em diferentes espaços sociais, dentre as quais figura a lei 10.639/2003 trazendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, estão contrapondo estruturas consolidadas do currículo, propiciando a construção/invenção de novos saberes e práticas. Como refere Tomaz T. Silva (1995, p. 194):

A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos/às educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo.

Assumindo a postura de desconfiar das certezas e de olhar para outras possibilidades, encontro apoio em Guacira Lopes Louro (2004), que oferece elementos para pensar se uma dada questão é ou não digna de se tornar um problema de pesquisa. Recorrendo à Larrauri, (*apud* Louro, 2004.), Louro fala sobre a necessidade de o pesquisador estar atento ao *intolerável*, isto é, àquelas questões e problemáticas já normalizadas pelos dispositivos sociais, o que lança o sujeito que pesquisa à tarefa de inquietar-se com o costumeiro, a fim de propor um outro olhar sobre essas questões. No caso da escola, seria a tarefa de um pesquisador comprometido com uma perspectiva pós-estruturalista a postura permanente de “estranhar o currículo”.

Não se trata, entretanto, de substituir a proposta de currículo eurocentrada por uma afrocêntrica, mas sim, como aponta Petronilha Silva (2005a), de relativizar e ressignificar valores e conhecimentos homogêneos, tidos como únicos e universais. Conforme a autora, o pensamento científico ocidental precisa ser “enegrecido” e ainda “africanizado”, isso é, submetido ao diálogo com outras possibilidades de conhecimentos, dentre os quais, os de raiz africana.

¹⁷ Os estudos da historiadora e pesquisadora Norma Abreu Telles (1996) estão articulados a essas discussões. A autora aponta a História do Brasil apresentada nos livros didáticos como uma construção etnocentrada numa perspectiva europeia, em que as histórias e culturas de índios e de africanos, por exemplo, só recebem sentido quando relacionadas às navegações, às “conquistas” de territórios e ao desenvolvimento das nações da Europa.

3.1. A PESQUISA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS E DA VERTENTE PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO

Como já comentei, meu contato com os Estudos Culturais teve início na época de conclusão do Curso de Pedagogia, quando passei a estudar autores que trabalham sob essa perspectiva. Aliadas a esses estudos realizados na época do estágio estavam as discussões e aprendizagens feitas nas disciplinas cursadas ao final do curso, como aquelas ministradas pelas professoras Sandra Corazza, Nadja Hermann e Carlos Skliar, nas quais foram abordados temas como as transformações ocorridas no contexto pós-moderno, a virada linguística e a centralidade da linguagem, as perspectivas de análises pós-estruturalistas, os conceitos de representação, de identidade e diferença. Por meio da leitura de Nietzsche e de Foucault, entre outros autores, tomei contato com as discussões sobre a problematização das certezas modernas, a partir da relativização das metanarrativas e do questionamento dos saberes que se configuraram como verdades universais no mundo ocidental, o que redimensionou meu olhar para os fatos e eventos pedagógicos, tomando-os como produções histórico-culturais.

Mais tarde, já formada em Pedagogia e retornando à Faculdade de Educação com a intenção de dar prosseguimento aos meus estudos em nível de pós-graduação, ao realizar como aluna especial a disciplina “A construção da categoria social aluno: inclusão, disciplinamento, aprendizagens significativas”, ministrada pela professora Maria Luisa M. de Freitas Xavier, tive a oportunidade de retomar alguns autores e temáticas como os acima citados, já com o olhar voltado à construção de um projeto de pesquisa que versasse sobre as diferenças culturais na sala de aula, para a realização de um futuro mestrado acadêmico.

Trabalhando com a categoria aluno na perspectiva pós-estruturalista como uma *construção social* (Xavier, 2003), adquiri ferramentas que me permitiram olhar a infância enquanto uma *invenção* produzida diferentemente em cada contexto histórico e cultural. Esse entendimento da infância como uma construção social, para o qual muito contribuiu a leitura de Philippe Ariès (1981), parece não ser considerado pela escola moderna ocidental, que tem alicerçado seus saberes e práticas sobre um sujeito aluno universalizado, do qual, possivelmente, estariam excluídas as diferenças raciais e culturais.

Também a obra de Foucault, principalmente a de Vigiar e Punir (2004), permitiu-me o entendimento das instituições modernas como espaços historicamente fundados sobre princípios de controle e correção das diferenças. No contexto atual, entretanto, as práticas de vigilância, punição e enquadramento que marcaram a modernidade, embora ainda persistam,

parecem requerer um novo olhar, em função de uma nova época onde as diferenças estão exigindo reconhecimento e valorização, muito através de políticas que se colocam a seu favor.

Dessa maneira é que se foi configurando meu interesse pelos Estudos Culturais, linha de pesquisa na qual ingressei como mestrandia em março de 2007 pela Faculdade de Educação da UFRGS. Sob a ótica dessa perspectiva de análise, constituída na segunda metade do século passado a partir de estudos realizados de forma pioneira na Inglaterra¹⁸, adquiriu importância o deslocamento em torno das investigações culturais, ao proporem “o fim de um elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura”, segundo Costa (2004, p.13).

A emergência desses estudos estava associada à produção acadêmica dos primeiros estudantes provindos da classe operária britânica, que tiveram acesso à educação universitária no período do pós-guerra pelo processo de democratização instituído. Tais estudos traziam um novo olhar daquele tradicionalmente apresentado, pois articulavam análises irrompidas de um lugar distinto do habitualmente ocupado pelos pesquisadores, o que impulsionou uma atenção à cultura popular e suas ações de resistência, investigada por autores integrantes dessa cultura e não por sujeitos que lançavam a ela um olhar externo. Rompiam, assim, com os estudos polarizados entre as chamadas “alta” e “baixa” cultura, ao assumirem a postura de olhar para as várias possibilidades culturais. Nessa linha teórica, a cultura não é tomada como uma instância singular e elitista, referente a um conjunto de saberes eruditos intelectuais, artísticos ou civilizatórios prioritariamente ocidentais, mas sim como um campo de construção de significados, valores e saberes produzidos nas relações de poder, o que tem repercussões sobre a constituição dos sujeitos e de suas identidades. Esse deslocamento na concepção de cultura, uma das fortes marcas dos Estudos Culturais, pode ser sintetizado nas palavras de Costa (*idem*, p.13-14):

Nesse sentido, os Estudos Culturais, ao operarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, configuram um movimento das margens contra o centro. Sua principal virtude talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais.

Marcados pelo contexto de pós-modernidade, em que se tem observado novas configurações culturais e políticas, novos arranjos e movimentos sociais e novas tecnologias que vêm transformando as relações espaço-temporais entre nações (numa instância global) e entre sujeitos (numa esfera imediata), os Estudos Culturais constituem para Costa (2004)

¹⁸ Segundo Costa (2004), a origem britânica dos Estudos Culturais remete à publicação de dois livros nos anos 50: o *The uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957) e o *Culture and society*, de Raymond Williams (1958).

como uma *pós-disciplina*. Poderiam ser vistos ainda como estudos *adisciplinares* e *contradisciplinares*, como refere Maria Lúcia Wortmann (2005a), porque problematizam as classificações e categorizações modernas, analisando-as como produções históricas que foram sendo naturalizadas como verdades e certezas. Em outras palavras, os Estudos Culturais adotam a postura de suspeita em relação às metanarrativas da modernidade, como as ciências e suas fronteiras disciplinares, onde estão incluídas também as ciências pedagógicas. Enfim, talvez uma das maiores contribuições dos Estudos Culturais tenha sido “apontar a arbitrariedade de inúmeras demarcações historicamente consagradas” (Costa, 2004, p.14).

Assim, as análises empreendidas pelos Estudos Culturais destacam-se por seu cunho histórico, estando articuladas às perspectivas pós-estruturalistas de teorização social, onde a linguagem é vista como um campo de produção de significados não-fixos¹⁹, pois fluidos, indeterminados e incertos, conforme Tomaz T. Silva (2001). Em outras palavras, os Estudos Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista estão comprometidos com a análise de práticas culturais no interior de relações de poder, o que aproxima tais abordagens ao trabalho de Foucault, especialmente no que tange à problematização das verdades, onde as palavras são vistas como *instituidoras* de realidades. Como refere Wortmann (2005b), os Estudos Culturais se colocam, pois, como as análises empreendidas sobre as práticas culturais em sua relação umas com as outras e com as estruturas históricas mais amplas, buscando não a construção de metanarrativas, mas sim de conhecimentos localizados e contestados.

A partir da perspectiva pós-estruturalista e também foucaultiana, acontece um deslocamento da procura por verdades em direção à análise das formas de significar e representar o mundo, movendo as questões de pesquisa de perguntas do tipo “o quê” para indagações sobre o “como”, o que leva à valorização do contexto histórico-cultural para a construção dos sentidos e narrativas, pois como diz Alfredo Veiga-Neto (1996, p.28): “o que importa não é saber se existe ou não uma ‘realidade real’, mas sim, saber como se pensa essa realidade”. O que está em jogo, portanto, é o tensionamento de questões que foram constituídas como verdades no contexto da modernidade, o que faz com que as perspectivas pós-estruturalistas configurem-se como uma ruptura epistemológica na produção de análises, estudos e pesquisas do campo social.

¹⁹ Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001), o pós-estruturalismo aproxima-se do estruturalismo de Saussure, quando ambos concentram suas análises na centralidade da linguagem, que é entendida como um sistema de significação possuidor de regras de formação de sua estrutura. No entanto, o pós-estruturalismo amplia essas discussões ao afrouxar a rigidez do processo de significação estabelecida pelo estruturalismo. O pós-estruturalismo assim enfatiza a linguagem pelo seu caráter contingente, o que conduz as análises para o viés histórico das palavras e seus significados enquanto produções culturais num dado contexto, sujeitas a transformações.

A *articulação* entre os Estudos Culturais e a Educação, desse modo, tem relação com o desvirtuamento dos estudos que foram constituídos como sendo próprios do interesse educativo na modernidade, deslocando temáticas que vinham sendo afirmadas como peculiares à educação (Wortmann, 2005b). O que os Estudos Culturais propõem com essa articulação não é uma ancoragem para a educação, mas sim a descentralização das certezas e a construção de conexões com outras questões, metodologias e temas (ibidem), que não eram visibilizados nos estudos da pedagogia moderna.

Encontro aqui uma relação entre tais perspectivas e a visão foucaultiana de *História*²⁰. Para Foucault (1995), a História envolve uma construção discursiva que se dá sobre repartições e classificações das diferentes realidades, o que resultou na invenção de verdades absolutas, inalteráveis e, portanto, carregadas de poder. A História converte-se, assim, em um jogo de regras que pode ser entendido como um jogo de poder, pois envolve uma relação de forças onde alguns detêm os instrumentos que lhes permitem exercer a dominação sobre os demais. Como diz o autor: “O grande jogo da [H]istória será de quem se apoderar das regras” (ibidem, p.25). Mesmo tendo a História uma pretensão universal, ela é vista por Foucault como dotada de um sentido perspectivo, o que permite a compreensão de que as ciências modernas são resultado da “vontade de verdade” de alguns sujeitos e grupos sobre outros²¹, o que faz da História não um campo que descreve fatos, mas sim que os produz (Foucault, 1992).

Ao propor a análise das verdades enquanto produções históricas que têm efeitos de poder, Foucault (1995) apresenta a genealogia como forma de contrapor os métodos arbitrários da história tradicional. Assim, sob influência de Nietzsche, o autor se opõe à tendência científica moderna de busca da origem essencial dos acontecimentos. Para ele, a busca da origem ignora os acidentes do percurso histórico e supõe um ponto neutro e inicial, o que não passa de uma construção feita pelas diferentes ciências modernas. Configuram-se então os estudos genealógicos como uma forma de se problematizar as metanarrativas, abandonando qualquer tentativa metafísica de se apoiar sobre pontos absolutos. Avançando nessa questão, em sua obra *Genealogia do Racismo* (1992), o autor apresenta a genealogia como uma “anticiência”, ao caracterizá-la como um instrumento de luta contra os efeitos de poder produzidos pelos discursos científicos. Diz também que a tentativa das genealogias é a

²⁰ Considero importante discorrer sobre o conceito de História para Foucault, a fim de subsidiar a problematização que faço em torno das certezas históricas que têm fundamentado o currículo escolar.

²¹ Ao mencionar a “vontade de verdade”, Foucault está apoiando-se em Nietzsche em seu conceito de “vontade de potência”.

de potencializar a insurreição dos saberes locais que historicamente foram sujeitados e desqualificados pela estrutura e pelo sistema dos discursos unitários, formais e científicos.

É a partir das perspectivas de Foucault que encontro ferramentas para, em minha investigação, mapear as condições de possibilidades que vêm sustentando, ao longo da história, a emergência de ações e políticas que estabelecem o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, focalizando o segmento negro da sociedade.

3.2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DE CONFLITOS CULTURAIS

A escola moderna ocidental com suas práticas curriculares pode ser pensada como uma instituição que historicamente vem operando com uma categoria fixa de aluno, da qual estariam excluídas outras possibilidades de infâncias, arranjos familiares e culturas. Ao mesmo tempo, a escola consiste também em um espaço de interação entre grupos culturais, numa convivência que se caracteriza muitas vezes pelo conflito e pela violência no aprendizado com o outro. É interessante referir que, embora esses grupos em maior ou menor medida se tenham feito presentes nas salas de aula²², somente agora na contemporaneidade alguns deles estão adquirindo *visibilidade* nesses espaços, encontrando meios de falar e de serem ouvidos. E, em se tratando do segmento negro, como refere Silvério (2003 e 2005), a questão da *visibilidade* desses sujeitos na escola e em todos os campos sociais é um ponto importante para a crescente valorização afirmativa dos mesmos.

Como diz Wilson Barbosa (2002, p.27), “a pluriétnicidade implica multiculturalidade, pois toda sociedade pluriétnica possui [...] uma multiplicidade de culturas”, o que me leva a afirmar que a inclusão da diversidade cultural é um dos grandes movimentos e desafios exigidos da instituição escolar nos dias de hoje, num cenário chamado por alguns autores, dentre os quais, Veiga-Neto (2003), de “crise” da escola moderna, onde as novas exigências de um mundo pós-moderno se debatem contra as práticas pedagógicas de um currículo tradicionalmente unicultural²³. Tal cenário de crise vem sendo produzido por transformações mais amplas em todas as esferas sociais, como o crescimento da tecnologia e o aumento qualitativo e em número das formas de comunicação, além do processo de globalização que vem modificando as relações culturais e econômicas entre as diferentes

²² É importante lembrar que o segmento negro nem sempre esteve presente nas escolas brasileiras. No capítulo 4, voltarei a esse assunto.

²³ Sobre o tema da crise da escola atual, ainda indico para leitura o texto de Vera Maria Candau (2008).

nações. Ao falar sobre o diagnosticado estado de crise da escola moderna, Veiga-Neto (*op.cit.*, p.108) expõe que “[...] é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’”.²⁴

Tal estado de crise da escola não é um fato isolado, pois acompanha as transformações que estão acontecendo em esferas sociais maiores, o que estaria gerando um contexto de *crise da modernidade* como um todo. E ainda, como apontam alguns autores, dentre os quais Moreira e Câmara (2008), alastra-se uma *crise de identidades*, provocada pela globalização que vem proporcionando múltiplas e variadas formas de identificações, tanto no plano global como local.

Indo ao encontro de tais abordagens, Zygmunt Bauman (2003a) usa o termo “modernidade líquida” para referir-se ao contexto contemporâneo, em que as certezas modernas parecem liquidificadas em função das transformações ocorridas nos espaços e tempos, provocadas, prioritariamente, pelo processo de globalização em todas as áreas, o que estaria traçando um contexto de impossibilidade da perpetuação das sólidas “verdades” modernas. Compartilha também dessa idéia de *liquidez* Veiga-Neto (2006, p.14), o qual afirma que a modernidade estaria atravessando um provável estado de diluição: “[...] hoje parece claramente estar havendo a própria dissolução do moderno – em termos de suas metanarrativas, das suas lógicas políticas e culturais, das suas formas de vida.”

Esse estado de crise da *solidez* da modernidade tem sido acompanhado pelo enfraquecimento de culturas que se propunham únicas e universais, ao mesmo tempo em que vem proporcionando uma valorização cada vez maior das diferentes formas, manifestações e práticas culturais. Hall (1997) chama essa situação vivida na pós-modernidade de “centralidade da cultura”, pois o valor dado aos saberes e práticas culturais como meios de dar significado à ação social dos sujeitos nunca foi tão acentuado, o que faz da cultura não só um mecanismo de produção como também de regulação dos sujeitos.

As diferenças culturais, que durante a modernidade foram corrigidas e normalizadas a partir de padrões uniformes, em especial pela ação da escola, agora parecem estar sendo exaltadas como nunca, pois, como diz o autor, o estado atual de globalização precisa das diferenças locais para construir seu projeto de cultura global. Talvez aí esteja uma explicação possível para a substituição das técnicas disciplinares pelas técnicas de controle e governo das

²⁴ Afiliando-se a essas abordagens, Carmen Teresa Gabriel (2008, p. 214) refere que o contexto pós-moderno tem produzido tempos de escola “sob suspeita”.

subjetividades, por meio da regulação pela cultura. Como refere Hall (*op.cit.*, p.29), no mundo globalizado “[...] tem ocorrido um processo de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância: o que alguns têm denominado ‘o governo pela cultura’.”

Esse estado de globalização, ou de “Império” global (Veiga-Neto, 2005 e 2006), tem provocado o apagamento de fronteiras entre as nações, ressignificando as relações sociais de espaço e tempo, o que estaria levando também à exaltação das culturas e das diferenças de forma jamais vista, tendo como um de seus efeitos a produção de um cenário de “guerras culturais” no campo social, como refere Terry Eagleton (2005). E como diz Veiga-Neto (2006), a relação entre grupos e culturas parece mediada por uma distribuição de forças de modo mais horizontal do que vertical, sem que tal horizontalidade signifique igualdade nessa distribuição de poder, o que sustenta a ação dos diferentes movimentos sociais na sociedade brasileira em sua reivindicação por políticas de direitos.

Muitas vezes, esses movimentos e ações sociais de valorização da diversidade cultural, como é o caso do Movimento Negro no Brasil, envolvem-se em um cenário de “guerra” para com os demais grupos em busca da implementação de leis e políticas que abarquem seus interesses, o que faz do espaço escolar um lugar privilegiado de convivência e de conflitos entre os representantes dos diferentes grupos²⁵. O que se coloca, portanto, é a necessidade de se construir práticas pedagógicas que levem em conta não só o acesso como a permanência e o sucesso escolar dos grupos historicamente excluídos, que atualmente vêm recebendo uma maior visibilidade nas políticas públicas (Xavier, 2008), destacando-se nesse sentido o segmento negro da população.

Sandra Mara Corazza (2000 e 2001), em suas abordagens pós-críticas em educação, vem-se posicionando como uma das pesquisadoras que atribuem à linguagem um papel central no currículo escolar. Segundo a autora, a escola possui um caráter *monoglota*, pois historicamente tem erigido seu currículo sobre saberes de pretensão universal e absoluta, que se colocam como “verdades” a serem reveladas e transmitidas, como por exemplo, “a Cultura” como um objeto de estudo a ser ensinado. A autora problematiza então os objetivos de tal tendência, que fazem com que o currículo não leve em consideração a pluralidade de vozes que se fazem presentes na instituição. De uma maneira irônica, porém problematizadora, a autora conclui que a linguagem da escola “gagueja” frente à diversidade e

²⁵ É importante destacar que os termos luta, guerra, disputa, utilizados para marcar o espaço escolar como um cenário de conflitos entre grupos, refere-se ao plano simbólico e da linguagem, em que os diferentes sujeitos encontram-se em um processo de negociação pela visibilidade e pela valorização de suas diferenças, narrativas e identidades.

à multiplicidade de vozes e verdades existentes, com as quais a instituição não consegue dialogar, tampouco escutar.

Essas e outras análises fortalecem o papel do currículo como produtor de significados, o que chama a atenção para as práticas enunciativas exercidas na escola, o que me leva, em especial, a valorizar as narrativas dos diferentes sujeitos escolares - pais, alunos, professores e funcionários - em uma escola que vem há alguns anos tentando promover outras formas de *linguajar* (Corazza, 2001) através de seu currículo, o que sinaliza para a possibilidade de construir uma *linguagem de transgressão* (*idem*, 2000).

Nesse cenário de transformações, a abertura à expressão das várias narrativas no espaço escolar seria uma maneira de amenizar as tensões e, talvez, o próprio estado de crise. Segundo Meyer (2007), enquanto educadores, devemos nos comprometer com a mudança das relações desiguais tradicionalmente constituídas no espaço escolar. Para tanto, a autora instiga-nos com a seguinte reflexão: “como as diferentes linguagens que constituem os currículos escolares que planejamos e implementamos constroem, ajudam a manter ou redefinem posições sociais desiguais?” (*ibidem*, p.18).

As discussões trazidas por Nadja Hermann (2001) em torno da relação entre ética e educação são bastante pertinentes a essas reflexões. Para a autora: “Vivemos hoje um mundo reconhecidamente plural que traz a exigência de educar aceitando o outro em sua alteridade, sem a intenção de submetê-lo.” (*ibidem*, p.133). Esse outro, assim, pode ser pensado menos como um perigo que deve ser incluído e dominado em nome da igualdade e mais como uma forma de potencializar a convivência e o aprendizado entre os diferentes sujeitos e grupos. Em outras palavras, a recepção e a aceitação da pluralidade no campo da educação devem ser tomadas como uma nova forma de experiência do mundo, “[...] na qual a visão do outro deve ser pensada como possibilidade.” (*ibidem*, p.134).

Essa demanda certamente produz na escola *novos mapas culturais*, como denomina Tomaz T. Silva (1995). Para o autor, tal reconfiguração diz respeito à produção de novas cartografias em relação à organização da escola, especialmente no que diz respeito à produção de seu currículo, que não pode mais se furtar da tarefa de ser reconhecido como *política cultural* (Moreira, 1995), pois permeado de relações de poder entre sujeitos e grupos e implicado na produção de identidades culturais, o que lhe traz a exigência de consideração e afirmação de outras narrativas e práticas. Como diz Luís Henrique Sommer (2006, p.259), isso coloca aos professores a *responsabilidade docente de reinventar a escola cotidianamente e de inventar outros modos de existência como professores contemporâneos*.

3.3. ESTUDOS SOBRE “RAÇA” E “ETNIA”: abordagens de alguns autores

Os Estudos Culturais e as análises pós-estruturalistas em Educação, ao proporem a problematização das grandes certezas modernas, acabam por conduzir uma forma de pensar que “rompe com o fluxo” (Costa, 2004, p.13), isso é, uma forma de análise que questiona aquilo que se tornou mais usual ou natural em um dado contexto. Tais estudos têm impulsionado os movimentos que fortalecem os grupos sociais subordinados historicamente, promovendo discussões em torno das questões de gênero, classe social, diferentes infâncias, entre outros. É no interior dessas discussões que se inscrevem também os estudos sobre “raça” e “etnia”²⁶, sendo o currículo escolar, segundo Tomaz T. Silva (2001, p.99), um campo problematizado com especial atenção pelos Estudos Culturais como sendo “racionalmente enviesado”.

Para o autor, distinguir os conceitos de “raça” e de “etnia”, bem como fazer uma escolha entre os dois para fins de pesquisa, torna-se problemático, tanto que alguns autores optam por utilizar os dois conceitos de modo equivalente. Para simplificar um pouco a questão, é possível dizer que o termo “raça” teria ligação mais com a esfera biológica, como os traços físicos dos sujeitos, enquanto “etnia” estaria articulada a questões culturais, como costumes, rituais e modos de vida, o que evidencia um dos maiores binarismos do pensamento moderno: a dicotomia entre natureza e cultura e as hierarquizações que se desdobram desse entendimento. Isso mostra o quanto é inviável capturar o sentido essencial das palavras para uma análise de cunho pós-estruturalista, pois sob esse prisma as palavras são vistas como recortes arbitrários do real que não dão conta de toda a multiplicidade existente.

Dessa forma, também entendo como problemático fazer uma escolha pelo termo “mais adequado” para meu trabalho de pesquisa. Envolvida pelas discussões trazidas pelo pós-estruturalismo, penso os conceitos em questão – “raça” e “etnia” - enquanto campos de poder e de saber, que se entrecruzam e produzem efeitos nas relações sociais. Inscrevo-me assim nas análises de Tomaz T. Silva (2001), ao entender os termos em questão como construtos culturais e discursivos instáveis e sujeitos a novas configurações, que atuam na constituição das diferenças e das identidades. Para o autor, “[p]recisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação.” (ibidem, p.101)

²⁶ “Raça” aparece entre aspas como forma de se marcar o seu caráter de construção social (Guimarães, 2002). Empero essa convenção também para o termo “etnia”.

Essas considerações vão ao encontro de Meyer (2001), que analisa tais conceitos como “contingências históricas, produzidas umas em relação a outras, em contextos sociais específicos” (p.70-71). São, assim, construções que se dão no interior dos processos sociais, resultados de uma relação de poder entre forças que se exercem tanto para a dominação como para a resistência.

É preciso mencionar, no entanto, que o termo “etnia” tem sido considerado como politicamente correto desde o período do pós-Segunda Guerra, devido ao sentimento gerado na época de repúdio ao racismo e à discriminação racial, vistos como motivos das desigualdades sociais existentes. Teria assim a função de fazer uma distinção ao termo “raça”, que durante o século XIX havia sido utilizado para justificar as diferenças biológicas e até mesmo culturais entre grupos e sujeitos, fomentando doutrinas de espírito racista, como o nazismo da Segunda Guerra. O termo “etnia”, assim, seria um contraponto à categorização biológica imposta pelo conceito de “raça”, desenvolvido sobretudo pelas teorias científicas do século XIX, como as teorias eugênicas, que acabaram por potencializar doutrinas racistas e práticas de diferenciação, segregação e eliminação de grupos humanos, sob a justificativa de purificar e aperfeiçoar as populações em termos biológicos (Meyer, 2002). Um dos efeitos das práticas eugênicas no Brasil, apoiadas no conceito de “raça”, foi o desenvolvimento das chamadas políticas de branqueamento da população brasileira, processo caracterizado pela valorização do fenótipo branco e desprestígio do negro, o que fomentava práticas de incentivo de casamentos interraciais para a miscigenação e que produzia o conseqüente apagamento do negro ao longo das gerações. Tal ideal de branqueamento constituiu-se como um processo defendido por intelectuais brasileiros do século XX, visando à construção de uma identidade nacional branca após a abolição da escravatura e configurando-se como uma estratégia de diluir a população negra composta por ex-escravos e seus descendentes.

O problema, porém, paira sobre a criação do termo “etnia”, que se configura não apenas como uma distinção ao conceito de “raça”, mas também como uma oposição a esta, o que fortalece mais uma vez a dicotomia entre natureza e cultura, própria do pensamento moderno. Para Meyer (2001), longe de polarizar esses dois termos, “raça” e “etnia” deveriam ser vistas pela forma como estão operando na prática, isto é, pelos sentidos e pelos efeitos que ambas têm perpetuado ou transformado no interior das lutas sociais, o que denota o caráter político desses conceitos.

No entanto, como defende Gilberto F. da Silva (2001), apesar das discussões em prol do uso do termo “etnia”, em que se inserem vários antropólogos, o termo não trouxe repercussões para a mudança das relações sociais baseadas na produção das desigualdades,

especialmente no que diz respeito à diferenciação hierárquica entre grupos, que fora construída pela concepção da existência de raças.

Além disso, atenta Meyer (2001) para os efeitos desse deslocamento de “raça” para “etnia” no entendimento da diferença. A concepção de “etnia”, assim, poderia estar sustentando um novo tipo de racismo, onde a ideia de superioridade biológica das teorias sobre “raça” do século XIX tem dado lugar à de incompatibilidade entre culturas, o que evidencia o quanto a assunção de um ou de outro termo (ou ainda, dos dois) está inserida em um campo de luta política.

Essa atenção aos efeitos produtivos dos conceitos de “raça” e “etnia” tem repercutido nos trabalhos de alguns autores engajados na militância e na discussão em torno de questões raciais, dentre os quais está Silvério (2003), que refere que na sociedade atual os segmentos sociais negros têm sido “racializados negativamente” (ibidem, p.57). Esse e outros autores atentam para a ideia de “raça” enquanto um construto social que opera na prática exercendo efeitos de poder, o que se distancia de uma visão biológica de “raça” para uma compreensão em torno do campo histórico-cultural²⁷. Assim, a polarização entre brancos e negros estabelecida pelo conceito moderno biologicista de “raça” é olhada como uma construção cultural que opera de formas distintas conforme o contexto²⁸, instituindo não diferenças de ordem natural, mas sim diferenças nas relações de poder entre grupos, onde as representações marcam lugares e posições de sujeitos, como a imagem do negro inferiorizado em relação ao branco, ainda presente na sociedade brasileira nos dias de hoje.

Sobre esse tema, Antônio Sérgio Guimarães (2008) refere em seus estudos que a polarização entre brancos e negros vem-se apoiando há muitos séculos em classificações pautadas no critério da cor da pele. Segundo o autor, o critério “cor” possui uma história bastante antiga e remonta à época em que os europeus se lançaram às conquistas marítimas, por volta do século XV. No contato com a África subsaariana, o que mais teria chamado a atenção dos viajantes europeus fora a cor “negra” dos africanos, cor que, para a Europa Cristã, significava a derrota, a morte e o pecado, ou seja, o oposto do branco, que por sua vez

²⁷ Ao final do século XX e início do século XXI, tem-se assistido cada vez mais à divulgação de pesquisas na área da biologia genética que comprovam a “inexistência de diferenças genéticas substantivas entre os diversos grupos humanos”, conforme Silvério (2003, p.61), o que tornaria a ideia de diferenças raciais entre sujeitos e grupos no sentido biológico uma forma questionável de se analisar as relações sociais. O mesmo autor diz também que, em função de tais pesquisas, raça e racismo são conceitos que tendem à extinção.

²⁸ No Brasil, as diferenças raciais são estabelecidas de forma mais corrente pela aparência física dos sujeitos, independentemente das características de seus antepassados. Já nos Estados Unidos, as diferenças raciais estão dadas pelo critério da “gota de sangue”, isto é, o pertencimento racial de uma pessoa é dado por sua ascendência familiar.

simbolizava o sucesso, a pureza e a sabedoria (Guimarães, 2008, p.12)²⁹. A partir desse contato, os europeus teriam passado a se autodenominar “brancos”, referindo-se aos demais povos “de cor” como “negros”, o que atendia a uma necessidade europeia de estabelecer não só fronteiras geográficas com os demais povos, mas principalmente fronteiras no plano das relações sociais, que foram marcadas pela postura etnocêntrica de desprezo dos europeus pelos povos “de cor” em sua aparência física e em suas práticas culturais.

Assim, segundo Guimarães (op.cit.), o grande feito das teorias raciais do século XIX foi apresentar essas classificações pautadas pelo critério da cor da pele com uma nova roupagem, supostamente “científica”. Juntamente à consideração de outros critérios fisionômicos, como formato e tamanho da caixa craniana, traços do rosto, textura dos cabelos, altura, as teorias raciais estabeleciam novas categorias de cor – caucasiano, negróide e mongolóide – sustentando também a existência de “raças humanas”, que, tanto no discurso científico como nas relações entre sujeitos e grupos produziu novamente um significado racial: a inferiorização dos negros africanos em relação aos brancos³⁰.

A partir da segunda metade do século XX, ao contrário, vem ocorrendo uma progressiva desconstrução das teorias raciais, em que as novas investigações científicas, pautadas no estudo da genética, vêm declarando a não-existência de “raças” humanas.

No entanto, como chama a atenção Guimarães (2008), as cores humanas permanecem presentes nas relações sociais, produzindo seus efeitos racistas. Além disso, refere o autor citado em outra obra (Guimarães, 2002) que, no Brasil, a discriminação racial vem sendo historicamente invisibilizada pela sociedade, pois as desigualdades sociais às quais o segmento negro da população está submetido diz respeito, na opinião de muitos brasileiros, a uma questão de “classe”. Em função dessas constatações, Guimarães (2002, p.50) se posiciona em favor do termo “raça”:

Repito aqui a posição que tenho adotado: “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”.

O autor, ao assumir sua posição, conclui: não há “raças” biológicas, porém “raça” existe no mundo social, marcando identidades e produzindo discriminações e desigualdades

²⁹ Guimarães (2008) também diz que, segundo relatos de viajantes europeus da época, na África o simbolismo das cores era o inverso para algumas culturas: há registros de que o demônio era representado como branco.

³⁰ Para o autor, o objetivo das teorias raciais do século XIX era diferenciar os indivíduos no plano biológico para estabelecer uma hierarquização no plano cultural, moral, psicológico e cognitivo, que explicaria o grau de desenvolvimento e civilização de uma nação em relação a outras.

(*idem*, 2002). Isso permite entender a reviravolta pela qual o conceito passou, indo do repúdio social até a sua assunção pelos movimentos negros por volta de 1970, que a partir de então, viram-se acusados de “racistas”, quando o que propunham era justamente uma luta antirracista³¹ em termos de discursos e ações, ao darem visibilidade às desigualdades sociais como sendo um problema de motivação racial.

Em relação a essa questão, Gládis Kaercher (2006) problematiza a tendência de muitos estudos atuais em negativizar o conceito de “raça”. Para a autora, o ideário antirracista, constituído no contexto do pós-guerra, apoia-se no rechaço ao conceito de “raça”, o que poderia estar gerando também a negação do racismo como um fato social existente. E para ela, os conceitos de “raça” e racismo são fecundos no sentido de permitir o entendimento das desigualdades e discriminações que acontecem na sociedade brasileira em função das categorizações trazidas pela noção de “cor”. Assim, a autora opta pelo conceito de “raça” em seus estudos por entendê-lo como uma construção social que opera produzindo diferenças raciais, ou seja, formas de classificação, identificação e diferenciação dos sujeitos em uma cultura. As colocações da autora vão ao encontro do conceito que Skliar (2004, p.84) faz do racismo: “O racismo é fabricar um outro que esteja maleficamente fora de nós mesmos e aí localizado por nós mesmos.”. É, pois, uma *narrativização* e uma *lugarização* do outro, produzidas culturalmente com o intuito de garantir a própria identidade do “eu”, diante do mal-estar gerado pelo “outro”.

As considerações de Kaercher, desse modo, aproximam-se das discussões dos autores já citados (Tomaz T. Silva, 2001 e Meyer, 2001), no que tange à abordagem dos conceitos de “raça” e “etnia”³² enquanto produções culturais que regulam as relações sociais:

Por conseguinte, reposicionar o conceito de raça nos atuais discursos sobre o negro no Brasil significa entender que este conceito, tanto quanto o conceito de etnia, tem composto os enunciados que regulam as práticas discursivas e não-discursivas que permeiam e constituem o convívio entre negros e não-negros no país. (Kaercher, 2002, p.97)

³¹ Guimarães (2002) afilia-se aos movimentos antirracistas no Brasil, entendendo-os como comprometidos com a superação das classificações raciais e seus efeitos, o que passa por dois pressupostos: 1. o reconhecimento da inexistência de raças humanas; 2. a compreensão do conceito de “raça” como em constante transformação. Ambos os pressupostos sinalizam para a não-existência de hierarquias inatas entre os grupos. Sem intenção em me prolongar nessa questão, indico a leitura dessa produção do autor.

³² Ainda sobre a polarização entre os conceitos de “raça” e “etnia”, Kaercher (2002 e 2006) refere que os estudos no campo da Sociologia sobre o racismo no Brasil estiveram marcados por duas grandes escolas acadêmicas: a escola baiana na primeira metade do século passado, que tinha como um de seus integrantes Gilberto Freyre, cujas teorias sobre mestiçagens são apontadas pelos críticos como fomentos para a tese da democracia racial no Brasil, e a corrente paulista na pós-Segunda Guerra, composta por Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso, entre outros, cujas abordagens se davam sob a constatação e afirmação da existência de “tensões raciais” na sociedade brasileira.

Pretendi, ao fazer o cruzamento das abordagens de alguns autores no que concerne aos conceitos de “raça” e “etnia”, dizer que, embora considere necessário pensar ambos como estando em relação, produzindo efeitos de poder no campo social e da cultura, minha opção enquanto pesquisadora é a de afirmar o termo “raça”, pois entendo que, enquanto um construto histórico-social, esse conceito está presente nas relações sociais, estabelecendo marcas que produzem efeitos de diferenciação e hierarquização entre sujeitos, constituindo identidades e gerando situações de desigualdades. Associo-me ao Movimento Negro no entendimento de “raça” em sua dimensão política, afastando-me da visão biológica. E me aproximo de autores como Guimarães (2002 e 2008) e Kaercher (2006), ao defender que a reposição do conceito de “raça” nas discussões permite entender esse conceito como produtor de enunciados que regulam as relações entre sujeitos negros e não-negros no país.

Adoto postura semelhante no uso do termo “negro”, que, como indica o estudo de Lilia Schwarcz (1987, *apud* Guimarães, 2008), adquiriu uma conotação bastante racial e pejorativa no Brasil em meio às discussões acirradas entre escravistas e abolicionistas³³ e que, a partir de 1920, passou a ser reivindicado por organizações que se autodenominam como “raça negra” na intenção de afirmar sua coletividade, inspiradas na organização política de negros norte-americanos, como indica Guimarães (2008), ao analisar jornais brasileiros da época. Sobre a história do termo “negro”, diz ainda o autor:

Usado pelos europeus, primeiro, para designar pessoas e povos de cor mais escura, “negro” tornou-se, depois, designação de pessoas e povos de *status* social ou constituição biológica inferior, escravos ou povos submissos; para, num terceiro momento, servir de autodesignação desses mesmos povos em seus movimentos de libertação colonial e de recuperação de autoestima. (Guimarães, 2008, p. 29-30)

Para o autor, o movimento em prol da autodesignação dos negros no Brasil ocorreu de modo atrelado às organizações e ações negras em nível mundial ao final do século XIX e início do século XX. Tal movimento foi promovido pela aproximação de dois termos: “raça”, ressignificada para designar uma comunidade histórica mundial, e “cultura”, para referir o conjunto de manifestações dessa comunidade³⁴.

³³ Nesse contexto, “preto” era um termo preferível, pois se referia à cor e não à condição de escravo, que eram ofensivamente denominados de “negros” (Hebe Castro, 1995 *apud* Guimarães, 2008). O termo “preto” ainda resistiu no início do século XX, quando organizações negras se autodeclaravam “homens de cor”, aceitando também a denominação de “morenos”, segundo jornais da época analisados por Guimarães (2008).

³⁴ Segundo Guimarães (2008), a primeira vez que a expressão “raça negra” foi utilizada não no sentido biológico mas sim cultural foi em 1897 pelo negro W.E.B. DuBois, que destacou as raças humanas como diferenciais de ordem mais espiritual e cultural do que de aparência física.

“Negroes”, “nègres”, “negros”: foram essas as palavras escolhidas em inglês, francês e português, respectivamente, pela comunidade que se reivindicou parte dessa raça, para designar a si mesma. No entanto, embora mundialmente esse “povo” trace suas raízes remontando à África, nem sempre, nas diversas nacionalidades adotadas, ele reivindicou uma cultura própria, negra ou africana. O caso extremo ocorre justamente no Brasil, onde só muito tardiamente os brasileiros negros reivindicaram-se produtores de uma “cultura negra”, de origem africana. (Guimarães, 2008, p. 30).

É possível perceber que o questionamento às teorias raciais foi um dos fatores responsáveis pela formação do conceito de “cultura negra”, em muito defendida pelos movimentos negros no começo do século XX, o que gestou no Brasil o movimento de negritude nos anos 1950. O uso do termo “negro”, nesse sentido, foi crucial para a construção da cultura e identidade racial negra, que incluía todos aqueles que possuíam alguma ascendência africana, abarcando todos os demais termos, dentre eles o “preto”, conforme aponta Guimarães (2002).

Assim, defendo o uso dos termos “raça” e “negro”, entendendo-os como construções sociais que, se antes portadores de um conteúdo pejorativo, hoje reposicionados permitem entender seus efeitos sobre as relações entre sujeitos. Sei que tal opção tem sido questionada por alguns intelectuais como sendo uma forma de se racializar a sociedade brasileira e de se acirrar as relações raciais entre sujeitos³⁵. No entanto, entendo que o reconhecimento do termo “raça” contribui para visibilizar as desigualdades que permeiam as relações sociais e o acesso aos bens culturais e econômicos, o que se torna necessário para a criação de políticas e ações de desconstrução das práticas discriminatórias historicamente engendradas.³⁶

. O fato de que ambos os conceitos tenham-se feito presentes na constituição de políticas públicas delega à escola um importante papel enquanto lugar de produção cultural envolvida em relações de poder. Segundo Meyer (2001), a escola pode ser vista como um espaço narrativo que pode atuar tanto para produzir as desigualdades como para transformar essa situação, o que faz dessa instituição um local para a prática de identidades culturais.

Desse modo, a educação também pode ser vista como um campo de combate ao racismo e à discriminação³⁷, como parece ser a ideia das políticas e ações atuais voltadas à

³⁵ Um intelectual expoente na oposição aos autores e estudos que reconhecem a existência de “raças” no Brasil como um marcador de desigualdades sociais é Peter Fry, que defende a democracia racial como uma concepção fundamentadora da nacionalidade brasileira, que não pode ser chamada de racista por não permitir a discriminação racial no Brasil. Para esse autor, a emergência de políticas raciais no Brasil ao final do século XX se insere em um movimento de “racismo às avessas” (Guimarães, 2002, p. 58).

³⁶ No entanto, em função de terminologias presentes nas leis e políticas, bem como em certos documentos oficiais, faço uso esporádico do termo “etnia”, associando-o à “raça”, como no exemplo do conceito de “educação para as relações étnicas e raciais”. Faço isso ainda para marcar a relação existente entre os termos.

³⁷ Embora não tenha como intenção desdobrar uma explanação acerca dos conceitos de racismo, preconceito e discriminação, é adequado mencionar que muitos autores procuram estabelecer diferenças entre tais processos. A partir da leitura de Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005), poderia dizer o seguinte: *Racismo* é entendido como

construção de uma educação antirracista no Brasil. Petronilha Silva (2005a) argumenta em favor de uma educação para as relações étnico-raciais, o que também justifica a necessidade de pesquisas e estudos na área da educação e da pedagogia voltados ao reconhecimento e à valorização do segmento negro.

Para Guimarães (2008), durante muito tempo o preconceito racial não fora visibilizado na sociedade brasileira, devido à constante comparação entre as realidades vividas no Brasil e nos Estados Unidos, no qual imperava um “preconceito de raça”. Diante da dificuldade dos brasileiros em se identificarem como negros, resultado de um ideal de democracia racial e de uma política de embranquecimento³⁸, o Brasil era considerado um país paradisíaco em termos de relações sociais, em que as situações de racismo eram consideradas como eventos pontuais, referindo-se mais ao preconceito de “cor” e de “classe”³⁹.

Segundo o autor, Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes foram os primeiros a se oporem a essa abordagem, declarando que o preconceito racial no Brasil era praticado por sujeitos pertencentes às camadas altas e médias, como “mecanismos de manutenção de privilégios de classe” (Guimarães, 2008, p.60). Tais privilégios, portanto, seriam mantidos por marcadores sociais de aparência e de “cor”. Essas considerações levam à conclusão de que, no Brasil, o preconceito racial produz desigualdades, o que não é compatível com uma sociedade que se denomina democrática. Constitui-se então o centro das discussões do movimento negro no país.

Guimarães (2008, p. 65) sintetiza essa situação ao dizer que “[...] o racismo surge na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha a Abolição da escravatura e, conseqüentemente, a igualdade política e formal entre todos os brasileiros”. O racismo no Brasil é, portanto, uma resposta à igualdade formalizada, na tentativa de garantia dos privilégios das elites.

Encerro essa seção afirmando que a assunção do conceito de “raça” reposicionado permite que se reconheça as relações sociais como sendo marcadas pelo racismo, o que é necessário para pensar em propostas que busquem a superação das desigualdades.

sendo a teoria ou a ideia que estabelece uma hierarquia racial entre os grupos humanos, justificando a dominação de uns sobre os outros a partir de critérios fenotípicos. *Preconceito* pode ser tomado como um julgamento negativo que estigmatiza determinados sujeitos a partir de estereótipos. *Discriminação*, diferentemente dos outros dois conceitos que se referem mais ao plano de concepções e ideias, diz respeito às condutas e às práticas que manifestam o racismo e o preconceito. O que é importante frisar é que os três conceitos – racismo, preconceito e discriminação – são construções culturais, que permeiam as relações sociais.

³⁸ “Embranquecimento” pode ser entendido como o processo pelo qual indivíduos negros, sobretudo, intelectuais, eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras.” (Guimarães, 2008, p.79).

³⁹ Para mais detalhes, ver Guimarães (2008), que faz uma incursão histórica postulando sobre como o preconceito de cor se converteu em preconceito de “raça” e, finalmente, em racismo no Brasil.

3.4. O CURRÍCULO ESCOLAR: onde estiveram e onde estão hoje os alunos negros?

Em minha experiência de quase uma década de docência, tomando conhecimento de alguns dos papéis destinados aos professores nas instituições escolares, entendo que no espaço imediato de atuação desses profissionais, a sala de aula, imersos nos afazeres do cotidiano, em geral a tendência é a de não questionar as situações já estabelecidas. Desde o início da carreira docente, muitas vezes a postura profissional é a de repetir o que já está pronto, seja por exigências impostas pela instituição, por inexperiência do professor, ou ainda, pela reprodução do cenário escolar do qual esse participou quando criança no papel de aluno. Daí a postura que se faz necessária, tanto para o pesquisador em educação como para o professor, que é a de problematizar os papéis que tradicionalmente se tem atribuído à escola e ao seu currículo.

Ao falar de currículo escolar, compreendo-o da forma como aponta Tomaz T. Silva (2001), ou seja, o currículo como uma construção histórica, social e cultural, relativo ao contexto em que é elaborado e aplicado. Pode ser visto também como uma instância de seleção, que privilegia determinados saberes e práticas em detrimento de outros. E essa seleção mantém um vínculo com o tipo de ser humano desejável em cada sociedade. Daí a relação que o autor estabelece entre currículo e poder, pois o currículo atua produzindo identidades de sujeitos. O currículo vai além da organização de conhecimentos; é um artefato cultural que produz identidades de gênero, de raça e de etnia em meio a relações de poder, o que leva o autor a afirmar o currículo como prática de significação (ibidem).

Gimeno Sacristán (1995) vai ao encontro dessas afirmações, ao referir que o currículo não se limita à declaração de áreas, conteúdos e temas que devam ser escolarizados. Para o autor, o currículo envolve a cultura que se processa na sala de aula, o que diz respeito à linguagem e às relações sociais entre alunos e professores. Tais reflexões permitem entender que a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira não se restringe à declaração de conteúdos que devem compor o currículo escolar, mas também exige a atenção dos professores para os processos que são desenvolvidos, ou seja, as práticas e interações entre sujeitos, que devem ser consideradas, problematizadas e recriadas⁴⁰.

Tomando o currículo como um artefato cultural construído/inventado em um determinado contexto, é possível encontrar meios de problematizar o caráter natural pelo qual

⁴⁰ Sobre esse tema, é recomendável a leitura do Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ele é entendido muitas vezes nas escolas. Assumindo posturas como a de deixar as “verdades em suspenso” (Fischer, 2002), ou ainda, a de “estranhar o currículo” (Louro, 2004), é viável pensar que o currículo, assim como certas realidades, categorias e rituais que vêm caracterizando a escola moderna ocidental através das gerações, possuem todos eles uma história e um caráter contingente, pois como foi possível aprender com Foucault (1995), certos estados de coisas que são vistos como naturais nos diferentes espaços, constituindo as verdades assumidas, são frutos de uma produção social, marcada por relações de poder.

Pensando a partir da perspectiva foucaultiana, ao tomar o currículo escolar como uma produção social, torna-se também necessário problematizar a ideia de aluno que foi sendo constituída no processo de escolarização das sociedades ocidentais. A categoria aluno, nessa perspectiva, é entendida não como uma “verdade” natural, mas sim como um construto social. Questionar as certezas presentes no espaço escolar – dentre as quais os conceitos de currículo e de aluno naturalizados pela escola – requer assim o entendimento de que todo saber tido como verdade é resultado de uma relação de forças entre sujeitos, grupos e interesses, pois como diz Foucault (1995, p.12) “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”.

Ao trabalhar com a categoria aluno como uma construção social, estou me associando a autores como Maria Isabel Bujes (2003), Xavier (2003) e Sacristán (2005). A partir da teorização desses autores, o aluno é concebido não como uma instância natural, mas como uma construção social que acontece em função de ideais e conceitos dos especialistas em educação, dos professores, dos psicólogos e de outros que estão autorizados a falar sobre o que seria pertinente a essa categorização. Aquilo que é dito sobre o aluno acaba por produzir uma situação real – uma “verdade” - o que tem relação com Foucault (1985), que confere à linguagem o papel de instituidora de realidades. O autor toma a linguagem como *discurso*, em função do caráter produtor que ela possui, sendo as palavras não representações que remetem a significados, mas sim produções discursivas instituidoras de realidades e modos de ser sujeitos: “[a] linguagem é toda ela *discurso*, em virtude desse singular poder de uma palavra que passa por sobre o sistema dos signos em direção ao ser daquilo que é significado.” (ibidem, p.111 – grifo do autor). As classificações do real em si não existem, pois se tratam de ações nominais que são feitas em função do processo de diferenciação das coisas. Palavras e classificações, portanto, resultam da necessidade humana em ordenar a multiplicidade existente, o que faz das instâncias e categorizações sociais produções carregadas de história.

Desse modo, a perspectiva de Foucault possibilita entender que a palavra aluno nasce no social e retorna a esse social produzindo efeitos de verdade, isso é, ao definir “o que

é” o aluno, essa categoria acaba por instituir uma realidade social. E, ao estabelecer uma realidade, a palavra não contempla a diversidade social existente. A palavra constrói identidades e diferenças, marcando parentescos e dessemelhanças, carregando a história de seu contexto de criação. Assim, a palavra não tem condições de ser universal; uma vez construída, ela oferece condições de possibilidade para alguns sentidos, excluindo muitos outros, o que possivelmente vai de encontro com a realidade encontrada nas salas de aula, que é a da diversidade cultural, racial, de gênero, de diferentes arranjos familiares, entre tantas outras.

Aí está o elo que destaco entre o pensamento foucaultiano e o de Sacristán (2005). Para esse autor, a categoria aluno das sociedades modernas ocidentais é uma *invenção* dos sujeitos adultos e tem como um de seus efeitos a produção de uma relação de oposição e de diferenciação entre os sujeitos dessas duas fases da vida. A categorização aluno não vem da coisa em si (as crianças, os jovens), mas do olhar de um outro (adulto) classificando o que é o aluno:

O *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos. (Sacristán, 2005, p.11 – grifo do autor).

A *invenção* desse aluno pode ser pensada como sendo resultado de transformações ocorridas em um processo social mais amplo, em uma nova forma de significar e valorar os sujeitos infantis. Em outras palavras, a invenção do aluno é fruto da invenção da infância moderna. Como mostra Ariès (1981) em seu estudo iconográfico sobre a burguesia francesa na era medieval e no advento da modernidade, o sentimento de infância próximo ao que é percebido hoje é resultado dos novos saberes e práticas trazidas pela modernidade. A criança, que durante a Idade Média fora vista primeiramente como um adulto em miniatura, sendo tratada com indiferença devido às altas taxas de mortalidade da época, e que mais tarde passou a ser percebida como inocente e alvo de “paparicações”, adquiriu visibilidade como sujeito digno de tutela, direitos, cuidados, amor e proteção entre os séculos XVI e XVII, sentimento esse que foi, daí em diante, presentificando-se nas diversas culturas ocidentais⁴¹.

⁴¹ Embora a obra de Ariès seja muito profícua para se pensar a criança como uma invenção social, autores como Sarmiento (2007) levantam a crítica ao autor por este apresentar uma infância extremamente passiva, onde as crianças não seriam mais do que receptáculos da cultura adulta. Sarmiento (op. cit.) coloca-se em oposição a tais abordagens, defendendo a ideia de que as crianças são “produtoras culturais”. Daí a impossibilidade de se falar em infância, sendo preferível usar o termo “infâncias”, por esse permitir visibilizar a pluralidade cultural existente nas sociedades, como sinalizam alguns autores, dentre os quais Gabriela de Pina Trevisan (2007).

Diante das mudanças ocorridas com a nova ordem social advinda com o fim da Idade Média e início da Modernidade, as crianças passaram a ser valorizadas como alvo de concretização dos ideais modernos de individualização, racionalidade e controle sobre o próprio corpo. Tornaram-se, assim, alvos de vigilância, intervenção e adestramento para a sua docilidade e utilidade. E é nesse ponto que o mundo infantil foi separado do mundo adulto, o que abriu espaço para o investimento de técnicas de governo da escola e da família, como explica Bujes (2003, p.35): “[n]ão é de estranhar, portanto, que, por essa época, estejam dadas as condições para que adulto e criança se diferenciem e se distanciem, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação escolarizada.”⁴²

Pela homogeneização da multiplicidade infantil, principalmente através da ação da escola e da produção das ciências pedagógicas, é que seriam produzidas as crianças desejadas. E essa construção apoiou-se na invenção da categoria aluno. Vê-se, então, com as contribuições da autora acima citada, que criança e aluno são invenções adultas voltadas ao alcance dos objetivos do projeto social moderno:

Portanto, é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e governo da infância. (Bujes, 2003, p. 38-39).

Num movimento circular, essa categorização de criança e de aluno, nascida no meio social e nada tendo de natural ou universal, retorna ao social produzindo realidades e efeitos de verdade, alimentando expectativas de comportamentos que se tem diante da infância no espaço escolar, o que nutre todo um processo de normalização das identidades, instaurado por meio de um “regime de verdade”, como diz Foucault (1995). *O que são os alunos e como devem agir* são questões que se referem à visão adulta sobre a infância, estabelecendo *o que é normal* em se tratando de criança, o que muitas vezes é alimentado pelos aparatos jurídicos, como é o caso no Brasil do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os quais definem como padrão de normalidade a escolarização obrigatória das crianças e jovens. É o que diz Sacristán (2005), ao referir que a categoria aluno está historicamente atrelada à questão da idade (infância) e à ideia de *menor escolarizado*. É uma

⁴² A Literatura Infantil e seu propósito educativo é um exemplo de estratégia de dominação do sujeito adulto sobre a infância, onde família e escola são convocadas a moralizar os infantis. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (Ramos, 2003) já discorria sobre isso, ao estudar o advento da Literatura Infantil no século XVII como um propósito pedagógico de moralização/dominação das crianças, constituído em meio ao contexto de valorização da infância.

característica da modernidade ver os infantis como seres passíveis de serem escolarizados, o que faz com que infância e escolarização se relacionem de modo circular, uma construindo a outra.

Sobre essa relação criança-escola, Xavier (2003) refere que a educação nem sempre foi sinônimo de escolarização. A educação, entendida como um processo mais amplo, já acontecia nos primórdios da humanidade como uma necessidade de sobrevivência, quando homens e mulheres interagiam entre si e com a natureza num processo educativo que acontecia na própria vida, fazendo adultos e crianças participantes de um mesmo grupo social. Já a escola seria um marco histórico de diferenciação de classes sociais, no momento em que homens e mulheres deixaram de ser nômades. Escola – lugar do ócio em grego – seria o local onde os proprietários de terra passariam seu tempo livre, enquanto a classe não-proprietária de terras trabalhava e se educava informalmente no trabalho. A educação só passou a ser sinônimo de escolarização por volta do século XVII, quando as crianças foram separadas do mundo adulto e enclausuradas nas escolas⁴³. Esse fato é reflexo do novo sentimento de infância que já vinha sendo gestado desde o século XVI, como referiu Ariès (1981), onde a criança se tornou alvo de educação diferenciada, o que passou a acontecer na instituição escola. Assim, entende-se que a modernidade foi a responsável pela separação entre o mundo adulto e o mundo infantil e pela conseqüente transformação da educação em escolarização, o que gerou a relação existente até hoje entre menores e escola, como aparece bem marcada pelos aparatos jurídicos brasileiros.

Daí talvez decorra o olhar naturalizado, que referi no início dessa seção, com que os profissionais em educação tratam o aluno em seu trabalho diário, fazendo uso de discursos e práticas que continuam construindo tal categoria tanto para os professores e pais, como para os próprios alunos, pois como diz Sacristán (2005, p.14), a ordem imposta “[...] propicia e ‘obriga’ os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira.” Uma vez definido *o que é ser aluno*, os professores irão guiar sua prática pedagógica em função dessa definição. Essa construção é definida, dentre outras maneiras, pelo planejamento pedagógico do professor, que prevê um tipo de relação dos sujeitos consigo mesmos e com os demais, visando à produção e transformação da experiência de si de cada indivíduo, como diz Larrosa (1994).

⁴³ Como refere Ariès (1981), na Idade Média o mundo adulto e o mundo infantil não eram esferas distintas. Crianças e adultos misturavam-se em situações de convívio social, como rituais, festas e brincadeiras em comum, o que demonstra que essa preocupação em proteger a criança do “pernicioso” mundo adulto é uma invenção da modernidade.

Nesses discursos e práticas construídas sobre o aluno, pouco se procura saber quais seriam seus interesses, anseios, enfim, o que o aluno pensa de seu processo de escolarização. Uma vez entendidos como menores, tais sujeitos não são ouvidos enquanto crianças. Sacristán (2005) argumenta que o olhar lançado sobre a infância é “magistrocêntrico”, isto é, visto a partir dos professores, mas nunca “alunocêntrico”, ou seja, partindo do lugar do próprio aluno. Isso é uma questão de poder, onde o discurso pedagógico vem sendo construído pela voz dos *experts* em educação, apagando-se do cenário a fala dos alunos. Evidencia-se o papel de dominação que exerce a palavra, importando menos o que é dito sobre *o que é* o aluno e interessando mais determinar *quem pode falar* sobre esse aluno, o que mostra a relação de poder existente.

Para Foucault (1995, p.75), é mais difícil localizar quem detém o poder do que quem não o possui: “[n]inguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele [o poder] sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”. Nomear quem exerce o poder torna-se o primeiro passo para que aqueles que não o possuem confisquem, ao menos por algum momento, a possibilidade de falar e de serem escutados. Daí a importância que enxergo em localizar a categoria aluno como uma invenção adulta, que estabelece à força padrões de normalidade que terminam por excluir a diversidade, como é o caso das diferenças raciais na escola.

Em minha prática docente, por muitas vezes me questioneei: *onde estão os alunos negros* nos planejamentos pedagógicos, nos projetos anuais, trimestrais, nas aulas diárias, enfim, nos currículos escolares? Sabendo que o segmento negro representa quase 50% da população brasileira atual, penso que, embora a diversidade racial e cultural seja um fato presente nas escolas, a tendência moderna ocidental foi a de invisibilizá-la nos currículos escolares, os quais historicamente vêm trabalhando a partir da concepção de um aluno universal, idealizado, uno e centrado, que é o sujeito proposto pela modernidade.

Podemos pensar em um exemplo bastante simples, como o repertório visual oferecido aos alunos desde sua entrada na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre o material pedagógico afixado em paredes de salas de aula, desde figuras de personagens famosos da televisão até fotografias representando famílias em cartazes de comemoração de Dia das Mães, dos Pais, da Páscoa, do Natal, como são visibilizados os diferentes sujeitos e grupos nessas imagens? Há lugar para a diversidade? Em outras palavras, observamos na escola imagens de pessoas pertencentes a diferentes grupos culturais e raciais, ou ainda continuamos visualizando apenas imagens de pessoas brancas, loiras e de olhos

claros como sendo o padrão?⁴⁴ Essas e outras questões levam à reflexão sobre a significativa presença de alunos negros nas escolas públicas e sua histórica ausência nas práticas curriculares, como evidencia o uso de materiais pedagógicos no espaço escolar.

Pertinente a essa discussão, Barbosa (2002) refere que em todas as esferas sociais os negros são tratados como se fossem uma minoria, quando representam o maior segmento racial no Brasil. Para o autor, as classificações empregadas pelas autoridades e governantes, os quais categorizam os negros como mulatos, pardos, pretos e mestiços são tentativas de diluir a presença negra na composição étnica e racial no país, limitando a articulação e resistência desse grupo.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apontam que tais classificações apoiam-se somente no quesito “cor”, quando “[...] ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se também de uma escolha política” (p. 15). Em função dessas discussões, referem as Diretrizes, muitos estudos têm agregado todas essas classificações em torno do termo “negro”, o que remete à ascendência africana de tais sujeitos. O próprio termo “negro” tem sido ressignificado de forma positiva por muitos estudos e pela ação do Movimento Negro, uma vez que tal conceito fora historicamente utilizado para discriminar de forma depreciativa os sujeitos classificados como tal, conforme já pude discutir nessa dissertação.

Em face dessas perspectivas, parece ser uma medida indispensável o planejamento e o trabalho na escola com a diversidade cultural, pois essas marcas diferenciais estão aparecendo no cotidiano escolar como reflexo de movimentos e eventos sociais mais amplos que caracterizam a contemporaneidade, como também pode ser visto no estabelecimento da já referida lei 10.639/2003. Se a sociedade algum dia “inventou” a infância e o aluno, coloca-se agora a necessidade de reinventá-los novamente, trazendo à tona outras possibilidades, de forma a tornar a educação mais adequada ao reconhecimento e à valorização das singularidades e diferenças. E parece que tais questões de alguma forma já têm atingido as escolas, como pude observar naquela em que trabalho e na qual realizei a pesquisa.

Além disso, os eventos sociais também interpelam as crianças e jovens, fazendo com que cheguem à escola dotados de significados, modos de ver e agir e formas de se relacionar. A presença cada vez maior de negros em espaços antes pouco ocupados – na mídia, no meio

⁴⁴ Relacionado a estas questões, Meyer (2002) faz a seguinte pergunta: Quem já viu imagens de anjos negros na escola? Tal questão nos leva a pensar sobre o poder das imagens em seu papel pedagógico, isto é, em sua força como produtoras de identidades de sujeitos, como as identidades raciais.

político e intelectual, nos cargos de chefia e tantos outros – como também a visibilidade cada vez mais crescente conferida aos negros nas políticas públicas têm contribuído para produzir as identidades dos estudantes, o que também gera efeitos sobre as práticas escolares. A invisibilidade do negro no currículo, assim, acaba sendo questionada não só pelas circunstâncias sociais, mas também, e de forma atrelada, pelos próprios estudantes, que problematizam tal currículo a partir de suas práticas culturais, construídas na relação com seus grupos e com os diferentes artefatos sociais.

Nesse sentido, é importante pensar sobre o que dizem autores como Sarmiento (2007), que problematizam a visão unívoca de que as crianças e jovens são constituídos a partir da cultura adulta⁴⁵. Para o referido autor, as crianças também são *produtoras culturais* e são suas ações, seus processos de significação e representação de mundo e suas relações com os artefatos produzidos para a infância que as levam, por sua vez, a interpelar outras esferas sociais. O currículo escolar e as práticas pedagógicas são algumas dessas esferas que vêm sofrendo a ação das *culturas da infância*, como denomina Sarmiento (*idem*). A produção cultural de crianças e jovens, constituída por diversas circunstâncias sociais, acaba atravessando as práticas escolares, interpelando também as identidades de professores e demais profissionais da educação.

Volta-se assim à questão da escola como um espaço de conflitos, pois além dos eventos sociais, como os movimentos dos diferentes grupos e a implementação de novas legislações no campo da educação, a escola também é pressionada por seus próprios agentes, como os alunos e suas culturas. Tal situação coloca as culturas adultas e as culturas infantis em um processo de negociação, corroborando para um estado de reflexão dos profissionais em educação acerca do sentido da ação educativa e da necessidade de inclusão das questões de classe social, gênero, etnia, raça e cultura na escola.

A atenção para com a diversidade cultural no espaço escolar poderia, assim, ser pensada como forma de promover outros significados sociais acerca dos sujeitos negros para além daqueles valores que comumente associam o negro à escravidão. Para Silvério (2003 e 2005), uma das causas da exclusão social vivida pelos grupos afro-brasileiros seria a *invisibilidade* desses nas esferas valorizadas pela sociedade, o que se manifesta na sua ausência no mercado de trabalho formal, no acesso ao ensino superior, além da representação não-positiva dos mesmos na mídia, o que dificulta aos sujeitos identificarem-se como

⁴⁵ Além de Sarmiento (op. Cit.), Trevisan (2007) também se posiciona nesse sentido. Segundo a autora, a infância não é apenas uma categoria construída socialmente. Referindo Corsaro (1997, *apud* Trevisan), a autora diz que a criança é também um “agente social ativo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas.” (Trevisan, 2007, p.43).

pertencentes ao segmento negro. Essa *invisibilidade*, argumenta o autor, é reforçada pela concepção de que no Brasil não há negros, em função do processo de mestiçagem histórica (os brasileiros seriam todos “mestiços”), o que termina por naturalizar as práticas de discriminação e racismo sofridas por estes sujeitos, em função da ideia de que o Brasil vive um estado paradisíaco de “democracia racial”.

Além do referido autor, outros pesquisadores colocam o ideal da “democracia racial”, gestado no Brasil na época da colonização e, mais tarde, justificado por meio das produções de autores como o sociólogo Gilberto Freyre⁴⁶, como questão a ser pensada e problematizada nas discussões acerca das relações interraciais na sociedade brasileira. Um desses pesquisadores é Munanga (2005), que refere que o ideal da democracia racial consiste na ideia de que no Brasil, diferentemente de países como os Estados Unidos e a África do Sul, não existe preconceito e desigualdade social gerada pela diversidade racial.

Considero as colocações desse e de outros pesquisadores como muito significativas para o reconhecimento dos conflitos raciais presentes na sociedade brasileira desde a época da colonização, o que coloca no centro das discussões a segregação que alguns grupos, dentre eles os negros, vêm sendo submetidos há séculos em termos sociais, econômicos e culturais no Brasil. Problematizar o ideal de “democracia racial” e reconhecer a situação de conflito tornou-se, no contexto atual, uma importante ação para o fomento de políticas afirmativas de grupos indígenas e afro-brasileiros, dentre outros historicamente segregados.

Por outro lado, é preciso ter atenção para o fato de que a promoção da educação para as relações etnicorraciais pode ser enveredada para uma nova forma de democracia racial dentro do espaço da escola, restringindo-se a reverenciar uma história de participação igualitária entre os diferentes segmentos étnicos e raciais, não possibilitando a visibilidade das tensões e conflitos que marcaram e permanecem marcando as relações raciais no Brasil, o que leva Munanga (2005) a afirmar que a primeira atitude corajosa a ser tomada pelos educadores é a de reconhecer que a sociedade brasileira é uma sociedade racista.

Assim, a instituição de leis no campo da educação que versam sobre os grupos tradicionalmente excluídos dos diferentes processos sociais poderia ser lida também como uma tentativa de se conferir visibilidade a esses sujeitos na escola - dentre os quais, os negros -

⁴⁶ A obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” (1933) vem sendo considerada por muitos estudiosos como sendo um dos maiores retratos da presença do ideal da “democracia racial” na sociedade brasileira. Ao analisar a sociedade brasileira do século XIX, o autor apresenta as relações de dominação e violência de escravizadores sobre os escravizados como sendo situações de convivência e trocas culturais entre raças. Outro autor que segue essa tendência é Sérgio Buarque de Holanda, tendo “Raízes do Brasil” (1947) como sua obra mais representativa na abordagem das relações entre brancos, negros e índios na formação histórica e cultural do país. Cabe mencionar, no entanto, que essa leitura sobre tais obras não é um consenso entre os pesquisadores.

o que poderia levar ao questionamento e à discussão acerca de outras possibilidades para além daquela comumente pensada pelos professores (o aluno branco, heterossexual, inserido em uma família nuclear cristã, etc.).

Além disso, conforme alguns autores que produzem pesquisas sobre as relações raciais no campo da educação, a história da população negra no Brasil diz respeito a uma memória coletiva que interessa a sujeitos negros e não-negros.⁴⁷ Munanga (2005) é um dos autores que se posiciona nesse sentido, argumentando que a história negra pertence a todos os segmentos étnicos e raciais no Brasil, uma vez que as diferentes práticas culturais construídas no país são frutos da participação dos variados grupos nos campos social e econômico, embora tal participação tenha ocorrido em condições de desigualdade entre seus segmentos.

Encerrando essa seção, retomo assim a postura de “estranhamento” proposta por Louro (2004) como uma espécie de atitude transgressora, necessária para a problematização de verdades, certezas e regras normalizadas, o que possibilitaria a invenção de outras alternativas. Isso diz respeito à consideração de que a escola no mundo contemporâneo vem passando por um processo de ressignificação de suas possibilidades em função dos novos tempos, que impõem à instituição as funções de educação, instrução e guarda das crianças e jovens, trazendo aos educadores a necessidade de criação um outro olhar sobre os estudantes, suas famílias e suas culturas, bem como a construção de novas propostas e projetos pedagógicos (Xavier, 2004 e 2008).

⁴⁷ Essa questão vem me instigando profundamente, pois em cursos de formação de professores dos quais participei em 2008 e 2009 como palestrante ou oficinaira, em escolas situadas em regiões de imigração alemã próximas de Porto Alegre, como os municípios de São Leopoldo, Novo Hamburgo e Ivoti, ouvi muitas vezes dos professores a declaração de que não haveria sentido em trabalhar as temáticas estipuladas pela lei 10.639/2003 em algumas de suas escolas, onde se observava uma total ausência de alunos negros.

[...] SER DIFERENTE - QUE MISTÉRIO É ESSE, SER DIFERENTE?
TODO MUNDO É? OU TODO MUNDO É IGUAL? [...]
ENFIM, IGUAIS E DIFERENTES PODEM SER DIFERENTES E IGUAIS.
A DIFERENÇA ENRIQUECE A VIDA E A IGUALDADE É UM DIREITO
DE TODOS. SOMOS IGUAIS NOS DIREITOS À VIDA.

(DO LIVRO "HISTÓRIAS DA PRETA", DE HELOISA PIRES LIMA, 1998.)



Figura 3: Diferença

4. LEIS E PROJETOS NA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE CULTURAL E RACIAL NO BRASIL: das políticas públicas às práticas escolares

Pensando na força que possuem os textos das legislações enquanto produtores de narrativas no meio social, considerei necessário dedicar um capítulo dessa pesquisa ao estudo das leis e projetos brasileiros que abordam a temática da diversidade cultural no espaço da escola. Interessava-me investigar como essa temática era enfocada pelas leis e projetos em educação, destacando a visibilidade que era conferida às questões raciais. Meu objetivo, assim, era o de relacionar a visibilidade dada ao segmento negro no campo da legislação com as práticas antirracistas que vêm sendo implementadas no espaço escolar, especialmente na escola investigada.

Ao me lançar nesse estudo, encontrei uma presença bastante significativa no contexto atual brasileiro de leis que focalizam a diversidade cultural, dentre as quais figuram a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), bem como as emendas 10.639/2003 e 11.645/2008, referentes à inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Afirmo, portanto, que existe uma relação de dependência entre essas leis, onde uma oferece subsídios para a discussão e criação de outras, numa tentativa de inclusão dos diferentes grupos nos espaços sociais.

Nesse rol de leis voltadas à temática da diversidade cultural brasileira, é marcante o fato de que tais leis, antes endereçadas a esferas sociais mais amplas, agora se têm direcionado com bastante frequência ao espaço escolar. Além disso, crescentes têm sido as leis e ações destinadas ao segmento negro da sociedade, assim como às populações indígenas, gerando as chamadas políticas de “Ações Afirmativas” (AAs), as quais, conforme Joaze Bernardino (2002) referem-se às políticas sensíveis ao critério racial, como a lei 10.639/2003 e a política de cotas para negros, que têm como intenção a superação da desigualdade e da discriminação racial, visando à equidade entre os grupos que compõem a sociedade brasileira.

Partindo do pressuposto de que as leis são textos discursivos que produzem um “regime de verdade” (Foucault, 1995), constituindo realidades por meio da linguagem, entendo que esses textos podem ser considerados alguns dos fatores responsáveis pelo trabalho cada vez mais presente nas escolas, dentre as quais aquela em que realizei a pesquisa, no que se refere ao planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos que abordam a questão das diferenças culturais. Em outras palavras, acredito que essa realidade de

valorização da diversidade tem sido produzida por vários discursos, dentre eles, os textos que legislam na área da educação.

Como já referi, para Larrosa (1996) toda identidade é uma construção em que estão imbricadas narrativas feitas pelo próprio eu e pelos outros. Sendo essas narrativas produzidas na experiência e na cultura dos sujeitos e grupos, todo texto ou discurso pode ser entendido como uma forma de se produzir narrativas, o que também acontece com as legislações, ao constituírem uma realidade social. Os sujeitos negros, assim, estão construindo sua identidade racial por meio das práticas sociais e também pela presença das políticas de Ações Afirmativas, que atuam como narrativas produtoras de identidades.

Ao mapear as leis que abordam a diversidade cultural, é possível perceber que tais textos são um tanto novos no contexto brasileiro, pois remetem ao final dos anos 80⁴⁸. Esse também é o caso das políticas voltadas ao trabalho específico com a cultura negra, embora as discussões que geraram a promulgação das mesmas viessem acontecendo há muito tempo no Brasil, impulsionadas pelo Movimento Negro. Decorrente de tais constatações, procurei desenvolver nesse capítulo um mapeamento das leis e projetos que vêm visibilizando/invisibilizando a diversidade cultural e racial no Brasil desde o século XIX. Para tanto, apoiei-me nas considerações de Foucault (1995), pensando ser necessário investigar as condições de possibilidade que viabilizaram a emergência dessas leis no Brasil.

Com esse intuito, no próximo subtítulo apresento uma análise histórica das Constituições no Brasil, pela importância que possuem como documentos de valor máximo na legislação do país. A partir daí, procuro articular a história dessas Constituições à elaboração das leis mais atuais, especialmente no que tange ao campo da educação, focalizando políticas e ações voltadas ao tema da diversidade cultural e ao segmento negro no país.

4.1. A LEGISLAÇÃO VOLTADA À DIVERSIDADE CULTURAL E AO SEGMENTO NEGRO: da primeira Constituição Brasileira às Ações Afirmativas

É interessante pensar por que só no ano de 2003 foi instituída uma lei que obriga o reconhecimento e o trabalho com a cultura negra nas escolas, uma vez que a presença desse segmento no Brasil remete ao processo de colonização europeia no século XVI. Torna-se

⁴⁸ Um exemplo é a Constituição Brasileira de 1988, documento de valor máximo no Brasil até os dias de hoje, que significa um marco importante no reconhecimento das várias culturas presentes no país, como abordarei adiante com mais detalhes.

significativo, assim, mapear as diferentes épocas e leis que possibilitaram a emergência desse novo discurso no final do século XX e início do XXI no Brasil. Se desde o processo de colonização europeia no Brasil os negros estiveram presentes no país, o que teria gestado essa atenção à cultura negra somente agora na época contemporânea?

Ao se retomar a primeira Constituição do Brasil, outorgada em 1824 pelo então imperador Dom Pedro I, percebe-se que não há menção alguma à pluralidade ou às diferenças culturais. No entanto, se for dada atenção ao que diz o documento sobre a educação no país, é possível verificar que essa era entendida como “instrução primária gratuita” e como um direito dos cidadãos brasileiros⁴⁹. Como também promulga essa Constituição, eram considerados cidadãos brasileiros aqueles nascidos no Brasil, fossem eles livres desde o nascimento ou aqueles libertos posteriormente⁵⁰. Nesse caso, não eram considerados cidadãos aqueles sujeitos em condição de escravidão, logo esses não tinham direito à educação. Os negros, que eram a maioria da população brasileira em 1824, foram assim excluídos em grande parte da possibilidade de educação.

Alessandra Schueler em um artigo intitulado “Crianças e escolas na passagem do Império para a República” (1999) destaca um importante documento elaborado em 1854 pelo governo imperial brasileiro que bem demonstra os critérios de acesso da população ao ensino primário e secundário naquele contexto. O documento, denominado *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte* (lei 1331 A, 17/02/1854), tornava exclusivo o acesso às escolas pela população livre, vacinada e não portadora de moléstias contagiosas, proibindo expressamente o acesso dos sujeitos em condição de escravos. Conclui-se que essa restrição empreendida aos escravos estabelecia em lei o que já ocorria no plano das relações sociais: a desigualdade entre escravos e sujeitos livres.

Essa não-inclusão dos escravizados na lei é bastante instigante nesse contexto, pois o movimento abolicionista já vinha articulando-se, instaurando a reflexão quanto ao fim da escravidão como necessidade para o desenvolvimento do país. Dentre os representantes desse movimento, figurava José Bonifácio, que, na Assembleia Constituinte do ano anterior a primeira Constituição Brasileira, havia declarado a escravidão como o "cancro mortal que ameaçava os fundamentos da nação"⁵¹.

Nesse sentido, o estudo de Schueler (1999) refere a Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio de Carvalho, de 1879, como inserida nesse contexto de discussões e

⁴⁹ Artigo 179, 32º parágrafo.

⁵⁰ Constituição Brasileira de 1824 (artigo 6, 1º parágrafo).

⁵¹ Fonte: Wikipédia: www.pt.wikipedia.org (pesquisa feita por “Abolicionismo no Brasil”). Acesso em 10/10/2007.

ações para o fim da escravidão. Além de tornar obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, essa Reforma acabava com a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas, o que pode ser visto como um dos efeitos da Lei do Ventre Livre e como uma necessidade colocada à nação que se encontrava em fase de esgotamento do sistema escravista. A atenção se voltava para a infância pobre, cuja maioria era negra naquele contexto, em que “[p]reocupações com o fim do regime de trabalho escravo, com o controle social, com as desordens e a criminalidade, com a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria, eram enfatizadas”, conforme refere Fernanda Rocha (2007).

Assim, os escravos deveriam ser escolarizados como forma de receberem “preparo” para a liberdade, o que fez da educação, a partir da Lei do Ventre Livre, uma questão central no discurso e na ação do poder público, conforme Marcos Vinícius Fonseca (2000)⁵². Segundo o autor, um dos motivos que impulsionava a preocupação com a educação dizia respeito ao fato de a Lei do Ventre Livre estabelecer que todas as crianças nascidas a partir de sua promulgação teriam o *status* de livres, embora deveriam ficar sobre a tutela de seus senhores até os oito anos de idade, quando o senhor teria direito a uma escolha: ou ele entregava a criança ao Estado (e recebia uma indenização para isso), ou ele poderia permanecer com a guarda dessa criança, que lhe prestaria serviços até os 21 anos de idade. A preocupação, portanto, se voltava ao primeiro caso, ou seja, às crianças que seriam entregues ao Estado em troca de uma indenização, as quais deveriam ser educadas até a idade adulta, o que supunha prover-lhes a instrução elementar.

No entanto, o que se observa é que, apesar dessas discussões e da instituição de leis que progressivamente puseram fim à escravidão⁵³, a população negra no Brasil permaneceu privada de direitos legais. As diretrizes legislativas no campo da educação não foram acompanhadas por ações efetivas na prática⁵⁴, o que acabou por promover a segregação social

⁵² Marcos Vinícius Fonseca (2007) refere que a Lei do Ventre Livre é considerada por historiadores como sendo o marco do processo de escolarização dos negros no Brasil, pois essa lei desencadeou intensos debates pela criação de políticas públicas para ex-escravos e seus descendentes. O autor cita algumas estratégias implantadas na época para o acesso de crianças negras à escola, como por exemplo a medida encontrada pelo presidente da província de Alagoas, que em 1875, diante da obrigatoriedade de escolarização para crianças negras libertas após a Lei do Ventre Livre, sugeriu que estas estudassem no período noturno, uma vez que nas aulas diurnas estes sujeitos na condição de ex-escravos poderiam “afugentar” as crianças livres.

⁵³ Lei Eusébio de Queirós (1850), a qual proibia o tráfico negreiro intercontinental; Lei do Ventre Livre (1871), que tornava libertos os filhos nascidos de escravos a partir da data de sua instituição; Lei do Sexagenário ou Lei Saraiva-Cotegipe (1885), que declarava livres os escravos com mais de 60 anos; Lei Áurea (1888), que extinguiu legalmente a escravidão no Brasil.

⁵⁴ Indico a leitura da dissertação de Rocha (2007) para compreender como as medidas tomadas em educação após a Lei do Ventre Livre foram empreendidas em ações concretas, as quais não promoveram condições para o acesso do segmento negro aos setores sociais, culturais e econômicos da sociedade brasileira ao final do Império e início da República. Um autor que vai ao encontro dessa questão é Fonseca (2007), que refere que quando as escolas se tornaram livres ao acesso das crianças negras e libertas, teve início um processo de progressivo

e econômica dos ex-escravos e seus descendentes (Cavalleiro, 2000). A integração, assim, apenas aconteceu em um nível simbólico, por meio do ideal da “democracia racial” (Hasenbalg, *apud* Cavalleiro, 2000).

Um fato que bem comprova isso é que praticamente a totalidade dos senhores não entregou as crianças ao Estado, quando estas completaram oito anos, preferindo contar com seus trabalhos até os 21 anos. Como cita Fonseca (2000), um relatório estimativo de 1885 apontava que havia no Brasil 403.827 crianças nascidas livres desde a promulgação da Lei do Ventre Livre e que dessas apenas 113 foram entregues ao Estado por seus senhores em troca de indenização, o que leva à constatação de que, apesar da referida lei, as crianças nascidas de escravos permaneciam na condição de não-liberdade.

Já na época da pós-abolição⁵⁵, em 1891, a segunda Constituição Brasileira reconheceu que “todos são iguais perante a lei”⁵⁶, ao tratar dos direitos do cidadão, não havendo referência à educação além daquela inscrita no mesmo artigo: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”⁵⁷. O princípio da liberdade como um direito do cidadão parece guiar muitos dos artigos dessa primeira Constituição republicana, como a igualdade perante a lei, o ensino laico e a liberdade de culto religioso⁵⁸. Embora não trouxesse significativos avanços no reconhecimento da pluralidade cultural e racial presente no Brasil, a Constituição de 1891 gestava as condições para a elaboração da Carta seguinte, a qual seria a primeira a trazer artigos específicos sobre a educação, lançando as bases para uma perspectiva mais integradora dos diferentes segmentos sociais.

Para Chyntia Veiga (2000), é nesse contexto que começa a ser estruturada no Brasil aquilo que ela denomina de *escola de alma branca*, ou seja, uma escola voltada à construção de uma unidade étnica nacional, pautada em princípios médico-higienistas de normalização física e mental, sob influência de teorias eugênicas. Tratava-se de uma escola que usava como bandeira o movimento revolucionário do escolanovismo, caracterizado por pedagogias centradas nas crianças. Portanto, uma escola preconceituosa e segregacionista, uma escola focada no branqueamento, como diz a autora. Defendida como um direito biológico, tal proposta de educação diferenciava e selecionava os sujeitos conforme suas aptidões individuais, promovendo diferenças de escolarização e, assim, de formas de ascensão social, o

desaparecimento dessas nas escolas. Para o autor, isto era reflexo de um operante filtro racial, pois as crianças negras, que eram a maioria nos níveis elementares da escolarização, não chegavam aos níveis intermediários, cuja maioria era branca.

⁵⁵ O marco culminante da abolição da escravatura no Brasil é considerado oficialmente como sendo a assinatura da “Lei Áurea” pela então princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, ocorrida a 13 de maio de 1888.

⁵⁶ Artigo 72, § 2º.

⁵⁷ Artigo 72, § 6º.

⁵⁸ Artigo 72, § 3º.

que terminava por manter a ordem social vigente. Uma das estratégias usadas no início do século XX, segundo a autora, era o agrupamento de crianças conforme suas habilidades, identificadas a partir de critérios eugênicos. A educação era garantida enquanto direito, mas produzia a desigualdade no que tange à possibilidade de ascensão social e também racial. Um exemplo citado pela autora é o fato de as escolas preparadoras para o Magistério no estado de Minas Gerais nos anos 1920-1930 contarem com um número ínfimo de mulheres não-brancas, devido a uma seleção que se pautava na cor desejada para o exercício do magistério.

Nesse contexto, refere Gilberto F. da Silva (2001) que, por volta de 1920, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, emergiram organizações civis e militâncias negras interessadas pelo processo de escolarização de crianças e jovens. Inspirados por organizações negras que se formaram no Estado de São Paulo desde a Abolição da Escravidão, tais movimentos concebiam a educação como um processo de integração e ascensão social, o que os levava a reivindicar mudanças nos conteúdos escolares, principalmente aqueles que estigmatizavam os negros em uma imagem de inferioridade.

Para Guimarães (2002), essas organizações negras das décadas de 20 e 30 consistiam nos primeiros passos do Movimento Negro no Brasil, que seria potencializado em 1970. Enquanto o movimento de 1920-30 lutava para construir a democracia racial, o de 1970 emergiu a partir do repúdio a essa democracia e da denúncia à desigualdade racial, reivindicando a dignidade e o orgulho negro. O que os une, entretanto, é o combate à discriminação racial e a luta pela integração do negro na sociedade (idem, p.61).

Pois é somente na terceira Constituição Brasileira, a de 1934, que a educação figura como “direito de todos” (artigo 149) e é regida pelos princípios da obrigatoriedade e gratuidade (artigo 150 - parágrafo único), coerentemente com a ênfase que essa Constituição confere às questões sociais e aos direitos democráticos. Seria um indicativo de que a legislação já estaria reconhecendo a presença da diversidade cultural na realidade da população brasileira, mesmo sem fazer menção a questões étnicas e raciais.

Vista como um avanço na promoção de uma educação democrática, essa Constituição refletia o clima de discussão no país, influenciado pela Revolução de 30 e pela promulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano de 1931, o qual se tratava de uma carta direcionada ao governo e à Nação contendo os ideais de um grupo de educadores que tinham por objetivo a renovação da educação no país⁵⁹. Dentre cinco principais ideias defendidas no Manifesto e resumidas por Nelson Piletti (1991), destaco duas

⁵⁹ Dentre os autores do Manifesto, estão alguns reconhecidos em seu trabalho até os dias de hoje, como Anísio Teixeira (advogado, educador e escritor brasileiro) e Cecília Meireles (professora e poetiza brasileira).

que parecem fornecer elementos para a criação de um artigo específico sobre a educação na Constituição de 1934. É importante atentar para as palavras “grupos sociais” e “segregação de cor” presentes nos princípios dessa carta, o que parece fazer referência às diferenças culturais entre grupos:

1. A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os *grupos sociais*.
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer *segregação de cor*, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. (Piletti, op. Cit, p. 77 – grifos meus)

Mesmo diante dessas discussões, a “educação como um direito de todos”, instituída na Constituição de 1934 em seu artigo 149, foi eliminada na Carta de 1937, durante o período do Estado Novo⁶⁰, voltando a aparecer em 1946⁶¹. É importante referir que nessas três Constituições, no interior dos dispositivos Educação e Cultura, nota-se a ausência de artigos que façam qualquer menção aos diferentes grupos raciais que compõem o país.

No entanto, como constatou Gilberto F. da Silva (2001), as décadas de 40 e 50 foram marcadas por intensas reivindicações e ações sociais por políticas que tinham etnia e raça como o centro das discussões, principalmente no que dizia respeito ao modelo educacional vigente, do qual se exigia uma nova representação dos negros nas escolas, as quais deveriam promover a valorização desse segmento. Para o autor (idem, p.150), a ação desses movimentos “[...] pode ser lida como uma resposta ao processo de integração da diversidade, via políticas públicas, e da imposição de um projeto cultural nacional patrocinado pelo Estado Novo.”

A Constituição de 1967, embora tenha suprimido os capítulos e artigos referentes à educação e à cultura, reconheceu em seu artigo 150, § 1º que “[t]odos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, *raça*, trabalho, credo religioso e convicções políticas”. (grifo meu). Pela primeira vez na história das Constituições Brasileiras, o preconceito racial foi mencionado, aparecendo como sujeito à punição⁶². No ano seguinte, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino estabeleceu como “discriminação” qualquer ato que tivesse como objetivo ou efeito “destruir ou alterar a igualdade de tratamento

⁶⁰ Em 1937, a educação pública deixou de ser um direito de todos para restringir-se, em seu artigo 129, à infância e à juventude que não dispusesse de recursos para estudar em escolas particulares. O ensino primário, no entanto, aparece como obrigatório e gratuito, com “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (artigo 130). Mesmo diante dessa situação, o Estado Novo, com suas políticas de proteção aos trabalhadores e sindicatos foi um governo que conseguiu a simpatia do segmento negro (Guimarães, 2002, p.80).

⁶¹ Artigo 166.

⁶² Artigo 150, § 1º: “O preconceito de raça será punido pela lei.”

em matéria de ensino”, o que significava privar e limitar qualquer pessoa ou grupo do acesso a qualquer grau de ensino, conforme Hédio Silva Júnior (2002).

A Carta de 1988 – vigente até os dias atuais e à qual é atribuído um grande teor democrático - amplia o conceito de igualdade entre os cidadãos, ao estabelecer em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Ao estabelecer que perante a lei todos são dignos dos mesmos direitos e deveres, sem qualquer tipo de distinções, a atual Constituição Brasileira termina por reconhecer a diversidade entre sujeitos e grupos como uma realidade presente no país.

Esse reconhecimento – no qual está incluída a diversidade cultural – pode ser observado como efeito da emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 70, por meio do qual fora instaurado o debate com vistas a contrapor o “mito da democracia racial”⁶³ constituído na sociedade brasileira, sobretudo após as obras de Gilberto Freire (1933) e Sérgio Buarque de Holanda (1947), como referiu Delton Aparecido Felipe (2008) em sua proposta de dissertação na Universidade de Maringá (Londrina). Conforme esse autor, muito em função do MNU, que apresentou a denúncia de existência do racismo no Brasil e levantou a necessidade de ações para a formação positiva de uma identidade negra, associado ao movimento de redemocratização do Brasil na década de 80, a Constituição de 1988 instaurou o racismo como crime no seu artigo 5º, parágrafo XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”⁶⁴. Mesmo sem apresentar definições específicas acerca do que poderia ser considerado “racismo”, a lei inova em admitir a existência do mesmo na realidade brasileira, o que supõe uma desigualdade de oportunidades no país para alguns grupos raciais em relação a outros, o que, talvez, já viesse sendo pensado desde a Constituição de 1967, na qual, como já mencionei, o preconceito de raça aparecia como sujeito à punição⁶⁵.

Também é interessante a atenção dada pelo documento de 1988 à educação e à cultura, às quais é destinado um capítulo próprio⁶⁶, tornando a educação um “direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205), regida por princípios de igualdade, liberdade,

⁶³ Para Guimarães (2008, p. 93), o ideal de democracia racial era tão forte no Brasil que o próprio MNU em 1988 declarou que ainda lutava por uma “autêntica democracia racial”.

⁶⁴ Um dos efeitos da criminalização do racismo na Constituição de 88 foi a criação de Delegacias Especializadas em São Paulo e Rio de Janeiro. Tal situação evidencia que essa Constituição intensificou a ação antirracista no campo jurídico, que tem sido palco de reivindicações por políticas raciais, ampliando a participação de advogados e políticos no Movimento Negro, conforme Guimarães (2002).

⁶⁵ É importante destacar que antes da Constituição de 1967, a Lei Afonso Arinos (1951) já havia declarado o preconceito de raça e cor como uma contravenção penal, sujeita à punição. Tal lei recebeu uma nova redação em 1985, através da Lei Caó (lei 7437), que estabeleceu diretrizes para o combate ao racismo.

⁶⁶ Capítulo III, artigos 205 a 216.

pluralismo de ideias, gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental. No que tange à cultura, o documento estabelece em seu artigo 215, sobre os “direitos culturais” dos cidadãos, que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (art. 215, 1º parágrafo). Institui ainda que o Estado deve atuar para a valorização das diferentes manifestações culturais, promovendo datas comemorativas “de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (art.215, 2º parágrafo), o que torna presente o reconhecimento da realidade do país como composta por diferentes grupos étnicos e culturais⁶⁷. Ainda é importante destacar que a Carta nomeia essas diferenças, ao mencionar as culturas indígenas e as culturas afro-brasileiras.

Tal situação pode ser pensada como reflexo da ação do Movimento Negro articulado desde a década de 70 no Brasil que, unindo objetivos de integração social, disputa política e heterogeneidade cultural e racial, procurou “transformar sua cultura de origem [...] em cultura negra, ou africana, e a sua diferença coletiva em diversidade cultural.” (Guimarães, 2008, p. 87). Assim, as políticas e ações voltadas aos grupos historicamente marginalizados podem ser entendidas como uma resposta às reivindicações sociais que vêm, por meio de práticas e discursos, construindo e visibilizando as identidades culturais e raciais.

Como pode ser visto, o reconhecimento e afirmação da pluralidade cultural é um fato recente na legislação do país, assim como as questões do racismo e da desigualdade racial. Creio ser possível afirmar que tais discursos em torno do reconhecimento da realidade plural brasileira estariam criando condições de possibilidades para a emergência de leis e políticas voltadas aos diferentes grupos culturais, dentre eles, o segmento negro. É interessante observar que a Constituição não deve ser vista apenas pelo seu conteúdo penal, o que se restringe ao plano individual, mas também pela possibilidade de pensar em práticas antirracistas voltadas às instituições e a outras esferas sociais.

É importante destacar que não somente as discussões e ações articuladas no país contribuíram para instaurar essa situação, mas também os acontecimentos internacionais atuaram de maneira efetiva no contexto brasileiro. Os movimentos sociais pela igualdade racial nos Estados Unidos, de forma mais presente na segunda metade do século passado, juntamente com a abolição do regime de *apartheid* na África do Sul no início da década de

⁶⁷ É interessante ressaltar que desde a década de 70, por meio do Decreto 23.027/1974, o Rio Grande do Sul já contava com uma lei que determinava que fosse considerada e comemorada a contribuição do negro na formação social e cultural gaúcha. Esse Decreto pode ter sido um efeito das discussões que sustentaram a articulação do Movimento Negro, como a formação do grupo Palmares em Porto Alegre no ano de 1971.

1990, foram alguns acontecimentos que repercutiram mundialmente, instaurando discussões, ações e políticas pelo fim da segregação racial⁶⁸.

Uma dessas discussões foi levantada pela Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban/África do Sul⁶⁹. Contando com a participação de representantes de cerca de 170 países, dentre os quais o Brasil, a Conferência demonstrou o interesse da comunidade internacional pelo combate às práticas de racismo e discriminação em âmbito mundial. Na aprovação do documento “Declaração e Programa de Ação”, a Conferência reconheceu a existência de manifestações de racismo, de discriminação racial, de xenofobia e de intolerância nas diferentes nações, que podem ser percebidas na desigualdade de acesso à educação, à saúde e aos setores econômicos de cada país. As resoluções da conferência incumbiram os Estados de planejarem, executarem e assegurarem medidas, políticas e programas voltados à erradicação de tais práticas, com vistas à busca da igualdade e da efetivação plena dos direitos humanos a todos os sujeitos, grupos, culturas e povos.

Segundo as diretrizes da conferência, tais políticas e ações deveriam ser direcionadas especialmente às crianças e jovens, o que conferiu à educação um papel primordial para a valorização da diversidade cultural e para a criação de práticas de combate a toda a forma de discriminação. Ainda é interessante destacar que, no tocante à educação, o documento ressalta a importância da formação de professores para o combate à discriminação.

Assim, as políticas de Ações Afirmativas (AAs) no Brasil podem ser vistas como uma decorrência de acontecimentos nacionais e internacionais que se articularam em especial nas últimas décadas do século passado, destacando-se no Brasil a Constituição de 1988. Levando em conta o critério racial, como fica bem exemplificado pela política de cotas para negros nas universidades e no mercado de trabalho, as AAs destinam-se a certos segmentos sociais como uma tentativa de superação do racismo e da discriminação racial, presentes

⁶⁸ Sobre esses movimentos que citei, é impossível não mencionar a liderança religiosa e política exercida por Martin Luther King na luta pela igualdade de direitos entre brancos e negros nos Estados Unidos nos anos 60 e 70. Também é importante lembrar de Nelson Mandela, um dos líderes políticos que se opuseram ao regime de segregação racial na África do Sul, conhecido mundialmente como *apartheid* (“vida separada”), instaurado em 1948 e extinguido em 1990. As informações foram consultadas na Enciclopédia Livre: www.pt.wikipedia.org (pesquisa feita por “Martin Luther King” e por “Apartheid”). Acesso em 08/06/2008.

⁶⁹ A Conferência Mundial contra o Racismo, promovida pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - já conta com quatro edições, realizadas nos anos de 1978, 1983, 2001 e 2009. Com exceção da edição de 2001, as demais aconteceram em Genebra/Suíça. A edição de 2009 teve como intenção avaliar a implementação dos objetivos traçados na “Declaração e Programa de Ação”, documento aprovado pela Conferência de 2001, realizada em Durban. O documento na íntegra pode ser conferido no *site* www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf (acesso em 04/07/2009).

historicamente no país⁷⁰. Silvério (2002, p.91-92) define as Ações Afirmativas da seguinte forma:

Ações Afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado [...] as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E [...] prevenir a ocorrência de discriminação.

Para o autor, três argumentos principais tem-se colocado contra as Ações Afirmativas: o primeiro é a alegação de que tais ações seriam segregacionistas e racistas; o segundo diz respeito a um princípio que alimenta o primeiro argumento: o da existência da democracia racial no país, que defende a existência de um estado de igualdade e harmonia entre os grupos raciais e culturais que compuseram o país; o terceiro argumento é o que se apoia na existência de um preconceito de marca no Brasil, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos e na África do Sul, em que a classificação dos sujeitos pela aparência racial – pela cor – é um critério pouco objetivo.

Diante da polêmica que comumente acompanha as AAs, muitos têm sido os autores que recorrem à sua defesa, destacando-se Carlos Alberto Medeiros (2004), para o qual tais políticas podem ser justificadas por três argumentos: o da *justiça compensatória* (reparação de danos sofridos pelos negros no passado), o da *justiça distributiva* (distribuição justa das oportunidades, direitos, vantagens e benefícios sociais entre os diferentes grupos raciais) e o do *multiculturalismo* (reconhecimento social das diferentes identidades culturais que compõem uma sociedade).

Para esse e outros autores, a importância das AAs está no fato de promoverem uma valorização da cultura negra, por meio da reconstrução dos significados sociais que até então vinham associando o negro à condição histórica de inferioridade. Mais do que ampliar oportunidades sociais para os sujeitos e grupos negros, as AAs significam “reconhecimento e valorização da cultura, história e dos conhecimentos produzidos pelos africanos de África”, conforme Silva (2003, p.51). Em outras palavras, as AAs podem ser vistas como uma tentativa de problematização das relações raciais já naturalizadas, que por tantas vezes têm impedido o negro de se identificar com a história e a cultura africana. Portanto, podem ser vistas como um movimento de *resistência* ou de *contrapoder* (Veiga-Neto, 2006, p.22), porque abrem a possibilidade de construção de novos significados.

⁷⁰ Um exemplo de medidas neste sentido é a lei 6979/1995, instituída em Belo Horizonte, e a Lei 12353/97, aprovada em São Paulo, que dispõem sobre a inclusão de modelos negros em filmes e propagandas publicitárias encomendadas e patrocinadas pelos municípios citados.

Essas ações de resistência ou de contrapoder muitas vezes estão associadas às lutas e conquistas dos movimentos sociais, que buscam ressignificar as representações e valores sociais que foram construídos sobre seus grupos. A ação desses movimentos, acompanhada pela promulgação de leis, também tem conduzido a um estado de tensão social entre os interesses dos diferentes grupos, o que é visto como positivo no sentido de levar ao debate e à reflexão da sociedade “sobre o lugar que ela tem destinado aos diferentes grupos sociais que a compõem” (Silvério, 2003, p.71).

Nesse cenário, cabe destacar como uma política de AAs a aprovação em 2009 do Projeto de Lei 6.264/2005, denominado Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS). As diretrizes trazidas por esse documento foram fomentadas pelas discussões e ações implementadas nos Estados, como foi o caso do Rio Grande do Sul, que em 2005 articulou a sua 1ª Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial, tendo como um de seus objetivos propor diretrizes para uma Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial e Étnica.

Com base nesses argumentos, pode-se concluir que a intenção maior das AAs é a de problematizar as desigualdades sociais historicamente construídas, ressignificando positivamente a alteridade negra. Não é possível esperar que os sujeitos negros, marcados de forma inferiorizada pela situação da escravidão no país, convivam com outros grupos e superem naturalmente essa relação de forças desiguais, o que justifica a intervenção das leis como forma de conferir a esses sujeitos uma posição de visibilidade afirmativa.⁷¹

Embora somente ao final do século XX tenham-se intensificado as discussões em torno das políticas de AAs no Brasil, o embate dos grupos negros por uma ressignificação das formas como são representados nos campos sociais remonta a um contexto anterior ao atual. Como diz Ronald Acioli da Silveira⁷², ao fazer a apresentação do livro “Educação e Ações Afirmativas” (Ronald Silveira, 2003, p.10): “O Quilombo dos Palmares foi a primeira grande ação afirmativa de busca da liberdade e da igualdade racial”. A ação dos grupos negros vem acontecendo há bastante tempo, criando condições para que agora esses grupos encontrem na legislação um lugar de poder para a desconstrução de significados sociais não-positivos que foram construídos sobre suas histórias e culturas.

⁷¹ As ações e políticas de AAs têm sido tão intensas no Brasil que, em 2009, já em fase de conclusão de meu estudo, foi assinado o Decreto 6.872 pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, que aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, que tem como uma de suas metas a formação de professores para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

⁷² Ronald Acioli da Silveira é historiador pela USP, militante de organizações do movimento negro e membro da comissão que discute questões raciais no Ministério da Educação e Cultura.

No Brasil, os anos 70 do século passado foram marcados por importantes movimentos pela ressignificação das representações sociais sobre os grupos negros, como pôde ser observado na ação do referido Grupo Palmares de Porto Alegre/RS. Conforme Oliveira Silveira (2003), em 1971, esse grupo, que se reunia para discutir as problemáticas vividas pelos sujeitos negros, buscando estratégias de superação dessas situações, teve como uma de suas primeiras ações a discussão sobre o dia 20 de novembro⁷³ como sendo a data mais significativa da história dos negros no Brasil. Como resultado dessas discussões, anos mais tarde, em 1978, a ação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, conquistou a instituição dessa data oficialmente como Dia Nacional da Consciência Negra. A intenção maior desses grupos atuantes naquela década era deslocar a atenção do dia 13 de maio⁷⁴, visto como uma imposição dos grupos “brancos” sobre a população negra, para uma data que melhor representasse os grupos negros e seus interesses. “O treze não satisfazia, não havia por que comemorá-lo. A abolição só havia abolido no papel; a lei não determinara medidas concretas, práticas, palpáveis em favor do negro” (Oliveira Silveira, 2003, p.24), o que motivou a desconstrução dessa data e a criação de outra significativa para os grupos negros, pois havia o pressuposto de que não haveria ninguém melhor do que os próprios negros para pensar e criar alternativas de luta e resistência pelos séculos sofridos de dominação.

O Grupo Palmares primou sempre por um detalhe: ser formado exclusivamente por negros. Com isso, a iniciativa, as ideias e a prática do Vinte se constituem criação inequivocadamente negra, emergindo da própria comunidade negra e seguindo caminhos próprios, com suas próprias forças e fragilidades. (Oliveira Silveira, 2003, p.35).

Essas articulações do Grupo Palmares de Porto Alegre continuaram repercutindo e provocando novas organizações, grupos e ramificações ao longo da década seguinte, como o Movimento Negro Unificado do Rio Grande do Sul (MNU-RS), no ano de 1981. Daí em diante, decorreram muitas ações de valorização da raça, da história e da cultura negra, bem como a criação de estratégias de poder para resistência contra todas as relações de dominação historicamente sofridas por esse grupo.

Porto Alegre, nesse sentido, destaca-se na articulação de discussões e ações de superação do racismo, dentre as quais merece ser comentada a criação da ONG Maria Mulher em 1987, uma organização de mulheres negras, cujo objetivo mais amplo é o de combater a

⁷³ Trata-se de uma homenagem ao dia 20 de novembro de 1695, data da morte de Zumbi, líder negro do Quilombo de Palmares (AL).

⁷⁴ Como já referi, 13 de maio de 1888 é a data histórica da Abolição da Escravatura no Brasil, repudiada pelas organizações do Movimento Negro por instituir uma liberdade que aconteceu na lei, mas que foi acompanhada pela segregação dos sujeitos negros nas relações entre grupos.

violência racial e sexista presente na sociedade brasileira. Desde sua criação, a Maria Mulher vem desenvolvendo diversos programas e projetos, dentre os quais destaca-se o SOS Racismo, instituído em 2001 em parceria com o Ministério da Justiça e a Secretaria dos Direitos Humanos, voltado ao incentivo de denúncias de vítimas de violência, oferecendo apoio jurídico e psicossocial⁷⁵.

O engajamento de Porto Alegre, no que diz respeito ao campo da legislação voltada ao segmento negro, possui uma história que antecede a lei 10.639. Em 1999, pela lei municipal nº 8.423, foi instituído o conteúdo de ensino “Educação Antirracista e antidiscriminatória” nas escolas municipais para toda a Educação Básica. A lei ainda prevê a formação de professores em cursos de capacitação, bem como o assessoramento permanente para o desenvolvimento do trabalho de forma transversal entre as disciplinas do currículo, que deve estar voltado para uma educação interétnica, pluricultural, antietnocêntrica e antirracista.

Outro fato relevante em Porto Alegre foi a criação do Grupo de Trabalho Antirracismo, pelo decreto nº 14.242/2003, subordinado à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, cujas principais atribuições são: a valorização da identidade e da autoestima da população negra e a ação dos servidores municipais como agentes aplicadores das leis que promovam a comunidade afro-brasileira (Mello e Santos, 2004). Também em 2003 foi instituída a reserva de vagas para candidatos afro-brasileiros nos concursos do município pelo Decreto 14.288/2003, sendo que, em 2002, pelo decreto 13.961, foi estabelecida a identificação de raça/etnia nos dados e documentos da Administração Municipal, pautadas no autorreconhecimento dos declarantes, a partir dos seguintes atributos: branca, negra, amarela, indígena, outra.

Voltando às políticas nacionais, para Bernardino (2002) um importante passo para a valorização do segmento negro no Brasil, bem como para as decorrentes políticas e leis voltadas a esse grupo, foi o fato de, em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso ter reconhecido que o Brasil é um país racista, o que motivou a discussão do Plano Nacional dos Direitos Humanos em torno de políticas de Ações Afirmativas para a inclusão do negro nas esferas sociais e econômicas, valorizando e promovendo a comunidade negra nas áreas da educação, do trabalho e da comunicação.

Recorrendo ainda a Bernardino (op.cit.), também foram decisivas nas discussões daquela época as figuras dos então senadores negros Benedita da Silva e Abdias do Nascimento, os quais foram os responsáveis pela criação de projetos de leis que traziam à

⁷⁵ Fonte: www.mariamulher.org.br – Acesso em 18/07/2009.

discussão os grupos desvalorizados socialmente e a necessidade de políticas para “corrigir” tais desigualdades sociais. Nesse sentido, a senadora Benedita criou, em 1995, um projeto de lei que estipulava o mínimo de 10% de vagas nas instituições de ensino públicas e particulares para os grupos raciais socialmente discriminados, sob a argumentação de que as cotas permitiriam minimizar as desigualdades sociais. Em face da dúvida gerada pelo projeto de lei da senadora (afinal, quem seriam estes grupos socialmente discriminados?), o senador Abdias do Nascimento foi mais específico em seu projeto, instituindo um mínimo de 20% de vagas para homens e mulheres negras em empresas e órgãos públicos e privados, em cargos de trabalho e chefia.

Talvez seja esse reconhecimento público do presidente referido, associado ao Plano Nacional dos Direitos Humanos e à ação dos senadores negros naquela gestão, uma das primeiras iniciativas de inclusão do segmento negro de forma específica nas políticas públicas do Estado. Tais ações, em muito influenciadas pelos Movimentos Negros em nível nacional e internacional (como a experiência das Ações Afirmativas nos Estados Unidos nos anos de 1960), buscavam por meio do discurso do “orgulho negro” (Bernardino, *op.cit.*, p.259) mobilizar a comunidade negra para a valorização de seu grupo racial e para a possibilidade de os sujeitos negros superarem sua condição de inferioridade, por meio do acesso a todas as áreas sociais e econômicas no país.

A lei 10.639/2003, portanto, inserida nas discussões das AAs, é vista como uma vitória dos movimentos negros no campo das políticas de inclusão em educação, como referem vários autores, dentre os quais Nilma Gomes (2008). Além disso, pode-se destacar como condições de possibilidade para a emergência dessa lei o crescimento do número de pesquisadores e estudos sobre o tema, os fóruns e encontros de militância negra e ainda o contexto nacional atual de criação, planejamento e execução de políticas de AAs pelas diferentes instâncias governamentais, das quais certamente a lei 10.639/03 é uma de suas estratégias.

4.2. EFEITOS SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: o trabalho com a diversidade cultural e o lugar da história e cultura africana e afro-brasileira na escola

Inseridas em um contexto mais amplo de “guerras culturais” (Eagleton, 2005), onde a atuação dos movimentos sociais organizados e as políticas públicas voltadas aos diferentes grupos cresciam em seus debates e conquistas – como é o caso do Movimento Negro e as

Ações Afirmativas - as legislações voltadas à infância e à sua educação também iniciaram um processo de discussão em torno da diversidade cultural e da inclusão dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, fato este que vem sendo observado de forma mais presente nas duas últimas décadas, o que vem repercutindo na produção teórica de pesquisas e estudos que têm implicações sobre a área de formação de professores/as, como apontam Gomes e Silva (2002).

Dessa forma, pode-se ver que a lei 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu capítulo II institui o direito da criança e do adolescente à “liberdade”, ao “respeito” e à “dignidade”. Estabelece assim a criança como sujeito em desenvolvimento, que deve ser preservado em sua identidade e protegido da discriminação, embora não seja especificado que tipo de discriminação, o que permite o entendimento de que a diversidade cultural e racial está incluída nesse respeito e valorização do sujeito infantil. Desse modo, ao instituir a valorização das práticas sociais, grupos e experiências em que estão inseridas as diferentes infâncias, o ECA tem potencial para repercutir significativamente nas instituições escolares, as quais deverão tornar-se cada vez mais criativas em suas estratégias de inclusão e convívio com a diversidade. Foi nesse contexto de valorização da diversidade cultural e da infância, por exemplo, que a Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Sul/RS aprovou a Lei 2.387, de 21 de novembro de 1991, na qual fora instituído o estudo da cultura negra nos currículos das disciplinas de Estudos Sociais e Ensino Religioso das escolas municipais.

Ainda no mesmo ano de instituição do ECA, a Convenção sobre os Direitos da Criança estabeleceu que a educação deveria “[...] preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.” (Silva Júnior, 2002), o que previa a revisão de práticas e concepções pedagógicas, como reivindicava o Movimento Negro.

Diante dessa revisão de práticas pedagógicas, a lei federal 9.394/1996, a LDBEN, ao estabelecer as disposições gerais para a Educação Básica no Brasil, instituiu com mais precisão o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, tratando-as como princípios orientadores para a constituição dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, como pode ser visto no seu artigo 26, § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Como um dos primeiros textos legislativos do Brasil na área da educação a reconhecer a presença dos diferentes grupos

étnicos e culturais, a LDBEN dá um importante passo na instituição da valorização e do trabalho com tais diferenças nas escolas, como aparece nos artigos que denotam uma atenção até então inédita à Educação Especial, à Educação Indígena e à Educação de Jovens e Adultos.

No ano seguinte à LDBEN, como um desdobramento da mesma, o Ministério da Educação e Cultura divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma coletânea que se propõe a orientar a aplicação dos princípios trazidos pela LDBEN nos currículos escolares da Educação Básica. Cumprindo com o artigo 210 da Constituição de 1988, que dispõe sobre o estabelecimento de conteúdos mínimos nos currículos escolares, ao lado do respeito à diversidade, os PCNS apresentam orientações para o desenvolvimento de tais conteúdos, sendo os três últimos volumes dedicados a oportunizar a chamada “parte diversificada” dos currículos, abrindo a possibilidade de se trabalhar com questões locais e problemáticas do contexto escolar, como aparece na definição dos “temas transversais” (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e temas locais). É nessa parte diversificada que aparecem orientações mais evidentes acerca do ensino voltado ao reconhecimento e trabalho com a diversidade cultural e racial, trazendo o “diálogo” e o “respeito” como formas de se conviver com as diferenças, como pode ser observado nesse trecho do volume 8, intitulado “Apresentação dos Temas Transversais e Ética”, ao se referir à temática “Pluralidade Cultural” (1997, p.32):

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Em termos de diretrizes para a educação nacional, os PCNs são vistos como um importante avanço na inclusão do tema da pluralidade cultural nos textos legislativos. Resultados de pressões dos movimentos sociais, os PCNs são considerados inovadores por se constituírem em um plano nacional, no campo da educação, em que fora incluído o reconhecimento da diversidade na formação da sociedade brasileira em um contexto social no qual ainda são muito presentes os resquícios de uma suposta “democracia racial”. Para Fleuri (2003, p.16), por meio dos PCNs “[...] o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional”, contribuindo para o fomento de políticas voltadas aos diferentes sujeitos e grupos até então excluídos do debate educacional, como o segmento negro.

Porém, embora os cadernos dos PCNs reconheçam o pluralismo cultural e racial da realidade brasileira, o documento maior, a LDBEN, não continha orientações específicas acerca da história e cultura negra para os currículos escolares. Em função dessas orientações insuficientes, e também pela permanente ação dos movimentos sociais, foi criada uma emenda à LDBEN, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares. Essa lei, conhecida como a lei 10.639/2003, refere-se a um parágrafo que altera o artigo 26 da LDBEN acima citado e estipula que deve ser promovido nas escolas o ensino sobre “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (artigo 26-A, §1º)⁷⁶. A inclusão desse parágrafo no artigo 26 da LDBEN ressalta, assim, a cultura africana e os negros em sua participação na História do Brasil, o que mais do que reconhecer a diferença, valoriza o segmento negro em sua história, cultura e especificidade, como fica ainda mais evidente na alteração do artigo 79, onde ficou estabelecida a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.⁷⁷

Como desdobramento da lei, numa parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), com base no parecer da Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Também como um efeito da lei, em Porto Alegre, a UFRGS implantou em 2004 o Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão em parceria com Secretarias Municipais de Educação e o Movimento Negro, com o objetivo de proporcionar espaços de discussão e ação para a instauração de práticas antirracistas no cotidiano de escolas e da própria universidade, o que focou os trabalhos na formação de professores. E ainda em 2005, Porto Alegre foi sede do Fórum Estadual “Educação e Diversidade Etnicorracial” do Rio Grande do Sul, com a participação de movimentos sociais, secretarias de educação, professores e estudantes, o que também ocorreu em outros estados da

⁷⁶ A lei 10.639/2003 aparece na íntegra no anexo A desse projeto. E a lei 11.645/2008, que ampliou a primeira, está no anexo B.

⁷⁷ Decorrente da elaboração e aprovação da lei 10.639/2003, o governo federal elaborou no ano subsequente um projeto voltado à formação e à capacitação dos professores em torno da temática da diversidade cultural brasileira, visibilizando em especial a cultura negra, o qual foi denominado de “Projeto A Cor da Cultura”.

federação ao longo de 2004 e 2005, em um movimento pela elaboração de ações para a efetivação da lei 10.639/03.

Como já foi referido anteriormente, acontecimentos de âmbito mundial também estão interligados na aprovação da emenda 10.639/2003. Em 2001, por exemplo, o documento aprovado pela Conferência Mundial contra o Racismo, realizada na África do Sul, previu ações e políticas a serem implementadas pelos Estados, especialmente programas voltados às crianças e jovens, com vistas ao combate ao racismo e às práticas de discriminação em todo o mundo. A educação e a formação de professores foi destacada pelo documento como campos de ação para a efetivação dessas intenções. Em seu título “Educação em direitos humanos para crianças e jovens”, o documento

Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos (item 129)

Nessa e em outras diretrizes do documento, são apresentadas ações antirracistas a serem implementadas na educação, no que diz respeito ao currículo escolar, ao material pedagógico e didático e à formação de professores. Portanto, a Conferência Mundial contra o Racismo, associada a outros eventos e movimentos em escala nacional e global, pode ser vista como um significativo acontecimento em favor da promulgação da lei 10.639/2003 na legislação educacional brasileira.

Essa emenda à LDBEN, a lei 10.639/2003, é sem dúvida um marco significativo para o trabalho com a cultura negra nas escolas brasileiras. Essa importância dada à lei apareceu por várias vezes nas falas dos professores da escola investigada, além de ser constantemente lembrada pelos integrantes do Movimento Negro como uma conquista de seu grupo no combate ao racismo na sociedade brasileira.

Existem também as críticas e discordâncias a essa lei. A mais recorrente é aquela que tenho ouvido dos professores das escolas com as quais tenho contato e também de alguns colegas da academia: a de que a lei 10.639/03, juntamente com a política de cotas, poderia estar alimentando o racismo na sociedade brasileira, pois estaria privilegiando determinados grupos em relação a outros, abrindo margem para conflitos culturais e raciais entre sujeitos negros e não-negros. Tais argumentos podem ser interpretados como uma extensão das discussões que negam a existência de raças, inseridas nos ideais de democracia racial no Brasil. Como diz Felipe (2008), o conceito de “raça” sempre esteve presente nas relações

sociais no Brasil, através de duas grandes concepções: na época da escravidão, a “raça” era afirmada para justificar a inferioridade dos negros e, em tempos mais atuais, a existência da “raça” é negada com o objetivo de manter os privilégios de grupos não-negros, responsabilizando individualmente os negros por sua situação de inferioridade social.

Entendo, como já pude referir anteriormente, que é justamente reconhecendo a existência e ação do conceito de “raça” no plano social e cultural que é possível visibilizar os conflitos e desigualdades historicamente construídos na sociedade brasileira e assim pensar em meios e estratégias de mudança de tal situação, no sentido de incluir a diversidade e educar para as relações etnicorraciais, como é um dos propósitos mais amplos da lei 10.639/03, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sendo assim, a lei 10.639/2003 rompe com alguns paradigmas educacionais no Brasil, ao tornar obrigatória no currículo escolar a visibilidade de grupos tradicionalmente excluídos, como foram os grupos negros. A referida lei é assim entendida como resultado de lutas e movimentos sociais em prol da valorização da diversidade etnicorracial e do respeito e tratamento igualitário aos diferentes, como apontam Gomes e Silva (2002, p.26):

Não podemos nunca deixar de considerar que a inserção dessas discussões no campo da educação deve muito à luta dos movimentos sociais pela superação da discriminação social, racial e de gênero na sociedade e na escola. [...] Podemos dizer que a atuação de movimentos como o de Mulheres, dos Negros, dos Povos Indígenas, dos Sem Terra trouxe com objetividade a questão da diversidade para a sociedade e tem pressionado a escola brasileira. Mais do que isso, a atuação desses movimentos começa a influenciar o nosso pensamento educacional.

Em Porto Alegre, o Movimento Negro foi protagonista no processo de discussão da lei 10.639/03, organizando uma rede de parceiras entre entidades, secretarias e universidades para sua implementação. Por meio da criação de uma assessoria especial da Secretaria Municipal de Educação, voltada à instituição de uma política antirracista nas escolas, constituiu-se um GT, que contava com a participação de representantes da SMED/POA, da PROEXT/UFRGS e do Movimento Negro. O resultado desses trabalhos foi a criação de um Programa de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS (PROEXT), que por meio de seu Departamento de Educação e Desenvolvimento Social vem desenvolvendo desde 2004 o Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, voltado à formação de professores, como já foi referido.

A escola contemporânea brasileira, nesse sentido, cada vez mais tem sido envolvida na discussão acerca da diversidade cultural e racial, pois é valorizada pelos grupos sociais

como um espaço democrático, de abertura à reflexão e à inclusão dos diferentes interesses. Essa valorização está relacionada às colocações de Fleuri (2003), quando diz que a escola no contexto atual pode atuar de duas maneiras: ou a escola reproduz os significados e práticas culturais já naturalizados ou ela oferece condições para uma ressignificação desses padrões na valorização de outras possibilidades.

Como refere Foucault (1985 e 1995), as produções discursivas produzem seus efeitos de verdade, o que leva a pensar que a visibilidade da diversidade cultural e racial na sociedade brasileira estipulada em lei vem repercutindo significativamente sobre o campo da educação, produzindo políticas de inclusão que, por sua vez, destacam o papel dos professores na implementação de tais propostas.

As leis e políticas de AAs, dentre as quais está a lei 10.639, estariam assim criando possibilidades para a construção daquilo que Fleuri (2003) denomina de um currículo *intercultural*⁷⁸ e *transversal*. Portanto, a referida lei, de alguma maneira, estaria problematizando a organização curricular da escola moderna ocidental, ao trazer outras possibilidades de discussão para o interior dos espaços escolares, numa perspectiva de trocas entre as diferentes culturas, o que estaria promovendo também um currículo pautado pelo princípio da interculturalidade e transversalidade.

O que está em foco é que um currículo orientado por tais princípios permitiria mais do que a aceitação irrestrita das diferenças; permitiria sim uma postura solidária e recíproca entre os grupos. A escola pensada dessa forma atuaria como um espaço de convívio com a alteridade, ou seja, como um espaço de respeito e de diálogo com o outro, o que justifica a importância da valorização das diferentes culturas⁷⁹. Não se trata, entretanto, de *tolerar* as diferenças, mas sim de *privilegiar* a mistura entre culturas, estilos e modos de vida (Tomaz T. Silva, 2001). E como diz Gilberto Velho (1996), as vivências heterogêneas em termos culturais, raciais, políticos e econômicos geram entre os grupos um potencial de conflito que, ao invés de ser acirrado por meio de binarismos ou posturas etnocêntricas nos espaços sociais, deve possibilitar a negociação e a reciprocidade como formas de permitir trocas que limitariam a violência e a desigualdade. Daí, mais uma vez, a importância que recebe o diálogo e a postura de escuta na convivência entre os diferentes, como indica Tomaz Tadeu da Silva (2001, p.48): “É preciso que as diferentes visões de mundo se façam presentes e dialoguem. Não se trata de somar, mas de estarem juntas em pé de igualdade. Para tanto,

⁷⁸ Nesse estudo, entendo a interculturalidade como inserido em uma das abordagens do multiculturalismo. Para maiores abordagens, ver Candau (2008).

⁷⁹ Muitos autores contribuem para essa discussão, dentre os quais estão Gilberto Velho (1996), Tomaz Tadeu da Silva (2001), Carlos Skliar (2003), Dagmar Meyer (2007), Miguel Arroyo (2007) e Vera Maria Candau (2008).

aprender a ouvir e compreender os pontos de vista, os jeitos de ser e de pensar dos outros é fundamental.”

Manuel Jacinto Sarmiento (2007) também se posiciona não em favor da concepção de tolerância para com a diversidade de identidades culturais, mas sim pelo desenvolvimento de políticas de reconhecimento, de inclusão e de trocas culturais, o que diz respeito à escola em seu papel de promover o que ele denomina de “pedagogia da interculturalidade”:

A construção de uma *pedagogia da interculturalidade*, deste modo, exprime a interação dialógica entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelas professoras. A natureza pedagógica da atividade docente assenta na construção, através de processos ativos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças. (Sarmiento, op.cit, p.23 – grifos do autor)

Isso tange de maneira direta sobre as discussões, sobre as políticas e sobre a produção teórica na área de formação de professores. Para Gomes e Silva (2002), questões que antes não eram consideradas, agora se vêm tornando o foco dos cursos de formação docente, tais como a construção de identidades imbricadas nas relações de gênero, de raça e de trabalho, fazendo com que a diversidade cultural e racial, muito mais do que uma temática, seja reconhecida como uma questão que mobiliza a reflexão, o planejamento e a implementação de ações pedagógicas no espaço escolar. Diversidade e diferença devem ser pensadas mais como desafios à prática pedagógica em relação com os demais processos sociais e menos como indagações didáticas sobre novas metodologias e técnicas voltadas aos “diferentes”, como referem as autoras, posicionando-se em favor da *inclusão* de temas históricos que foram relegados a segundo plano nos processos de formação de professores.

As considerações de todos os autores acima referidos chamam a atenção para uma abordagem intercultural vinculada à visibilidade das relações de poder que permeiam as relações entre os diferentes, reconhecendo a existência de conflitos e desigualdades inerentes a tais processos. Um posicionamento que desconsidere tais questões correria o risco de se aproximar da concepção de democracia racial na sociedade brasileira, que por tanto tempo obstaculizou as discussões e debates sobre diferença, desigualdade, preconceito e discriminação racial no Brasil.

**TUDO QUE TEM QUE ACONTECER ACONTECE EM
TEMPO OU NUM TEMPO.**

DITADO AFRICAÑO. DAMAR, 2000 (APUD SILVA, 2005A: 44)



Figura 4: mulheres africanas

5. O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Nesse capítulo, apresento o cenário que contribuiu para motivar meu interesse pela investigação: a escola municipal de Porto Alegre na qual ingressei como professora no ano de 2007, época em que iniciava a construção de meu projeto de pesquisa de mestrado.

É importante mencionar que, ainda no projeto, minha intenção era a de realizar a pesquisa em duas escolas diferentes, nas quais eu trabalhava como educadora na época. Porém, a multiplicidade de situações observadas em uma das escolas, a qual comemorou em 2008 o seu 15º ano de trabalho pedagógico com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, foi um importante critério para a seleção dessa instituição, na qual desenvolvi o estudo a partir do projeto. Além disso, ainda no ano de 2008, passei a ter dedicação total de minha carga horária de trabalho na escola que foi selecionada, trabalhando em um turno como educadora e, no outro, como coordenadora pedagógica, o que fortaleceu os motivos da escolha.

Apresentarei, na primeira seção desse capítulo, algumas informações que caracterizam a instituição selecionada, bem como o bairro e a comunidade onde está inserida, com a finalidade de, posteriormente, já na segunda seção, situar algumas práticas pedagógicas implicadas no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, as quais foram observadas nesse cenário no momento em que constituí o meu interesse de pesquisa.

5.1. O BAIRRO, A INSTITUIÇÃO E A COMUNIDADE ESCOLAR QUE MOTIVOU O ESTUDO

A escola selecionada denomina-se “Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antônio Satte”. Está situada em um dos maiores bairros do município de Porto Alegre, o bairro Rubem Berta, localizado na zona norte da capital, em uma região limítrofe com o município de Alvorada. Esse bairro, criado e delimitado pela lei municipal nº 3.159 de 09/07/1968, estava localizado na Região 14 (Eixo-Baltazar), conforme a divisão do município pelo Orçamento Participativo, possuindo cerca de 70 mil habitantes, configurando-se como o bairro mais populoso de Porto Alegre e correspondendo a 5,04% da população total do município. A taxa de analfabetismo no bairro girava em torno de 2% no momento da

realização da pesquisa. Sobre o quesito raça/cor, era expressivo o número de pessoas que se autodeclaravam “negras” no bairro, que oscilava em torno de 20% dos moradores.⁸⁰

Até o século XX, a região onde hoje se situa o bairro era uma área essencialmente agropastoril, cuja principal atividade era a venda de leite, que abastecia o restante da cidade. A partir de 1960, o crescimento industrial e comercial de Porto Alegre fez da zona norte uma região alvo de ocupações populacionais, o que veio a tornar essa área intensamente povoada, com mais de 20 vilas e grandes conjuntos habitacionais. Tal ocupação foi possibilitada pela ação do poder público, pela iniciativa privada e, ainda, pelos movimentos populares de invasões, que definiram a paisagem mista do bairro, formado por loteamentos regulares e por áreas ocupadas por movimentos sociais organizados.

A área compreendida pela escola está situada nas proximidades dos conjuntos habitacionais Parque dos Maias, Fernando Ferrari e Guapuruvu, no interior do referido bairro. A escola atendia aos alunos que provinham principalmente do Parque dos Maias e também da vila Nova Gleba. O Parque dos Maias, em especial, foi um conjunto habitacional estimulado pela parceria do governo com o setor privado, que, ao final da década de 1970, sofreu a ocupação de moradores organizados em movimentos, como as professoras também referiram em suas entrevistas. Daí a paisagem mista que se configurou nessa região, com a presença de moradias regulares e de habitações invadidas, o que também era percebido na heterogeneidade em relação à situação financeira de seus moradores, como se notava nas condições demonstradas pelos alunos em seu vestuário, materiais escolares, lanches e outros, sinalizando que, enquanto muitos tinham suas necessidades básicas atendidas, outros sequer dispunham desses recursos mínimos para frequentarem a escola.

Embora os casos de violência nos arredores imediatos da escola fossem minimizados pela existência de um posto policial da Brigada Militar ao lado da instituição, as situações de roubos, homicídios e tráfico de drogas estavam ocorrendo de forma cada vez mais crescente na comunidade, envolvendo também alunos, pais, professores e funcionários, que passaram a se tornar vítimas de assaltos e agressões nos horários de entrada e saída da escola, fazendo com que a instituição também fosse noticiada em jornais locais e de grande circulação, denunciando a situação de violência que vinha se alastrando a cada dia.

A instituição escolar possui uma história recente e em 2008 havia completado 21 anos. Nessa época, era frequentada por cerca de mil e quatrocentos alunos no total em seus três turnos de funcionamento, sendo considerada pela Secretaria Municipal de Educação

⁸⁰ As informações sobre o bairro aqui apresentadas foram consultadas no *site* do Observatório de Porto Alegre: www.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/ Acesso em 15/07/2009.

como uma escola de grande porte em sua estrutura física, possuindo três pavilhões de salas de aula, dois deles com dois pisos cada um, além de uma área reservada aos alunos menores. Também possuía, distribuídos nesses pavilhões, setores como a Direção, os serviços de orientação, supervisão, coordenação de turno e secretaria, além do refeitório, da biblioteca, dos banheiros, das salas de vídeo e de informática.



Fig.5: Frente da escola

Merecem destaque as áreas para a prática de esportes de que dispunha a escola, especialmente o ginásio situado no fundo do pátio, onde além das aulas de Educação Física dos alunos, aconteciam também torneios entre turmas e entre escolas, bem como eventos que envolviam toda a comunidade escolar.

A escola é uma referência na rede municipal por seus projetos de *Ballet* clássico (para as alunas), de Atletismo (para ambos os sexos) e de Tecelagem (para alunos do turno da manhã), sendo coordenados por professoras da própria escola, que dispunham de carga horária para tais fins. Além disso, a escola ainda contava com o Projeto Escola Aberta aos finais de semana, no qual eram oferecidas diferentes atividades e oficinas voltadas à comunidade escolar. Havia também a parceria da escola com outras associações da comunidade, como o CTG⁸¹ Gildo de Freitas e o clube recreativo ACOPAM (Associação Comunitária do Parque dos Maias), que juntos promoviam atividades esportivas, recreativas e de lazer para as famílias da região. Outra parceria importante da escola era a Revista Comunitária RCV, de circulação gratuita, mantida por patrocinadores do bairro, a qual publicava trabalhos pedagógicos e de alunos das escolas da comunidade, como também entrevistas com moradores locais e notícias de utilidade pública. A escola João Satte, em especial, tinha bastante visibilidade na comunidade por meio dessa revista.

O grupo de professores da escola era formado por cerca de 90 profissionais em 2008. A maioria possuía formação em curso superior e larga experiência na profissão. Havia um grupo bastante antigo de professores na escola, os quais iniciaram suas atividades na instituição desde a sua fundação em 1987.

⁸¹ Centro de Tradições Gaúchas.

Os alunos da escola, em sua maioria, provinham de famílias onde o arranjo não era o nuclear, como podia ser constatado nas fichas de matrículas da secretaria da escola, em muitas das quais havia a observação escrita “pais separados”. Muitas crianças passavam a maior parte do tempo livre com suas avós, as quais, geralmente, respondiam como suas responsáveis, em função do trabalho dos pais. Também era bastante comum a presença de padrastos ou madrastas nessas organizações familiares. Nessa situação, as crianças em geral moravam com a mãe e mantinham contato com o pai aos finais de semana, segundo seus próprios relatos⁸².

Alguns alunos utilizavam-se de ônibus, de transporte escolar ou ainda de carro para ir até a escola, pois nem todos moravam nas proximidades da mesma. Alguns relatavam cuidar de seus irmãos menores no turno inverso ao da escola, além de responsabilizarem-se pela arrumação da casa, o que viabilizava que a mãe se ausentasse para trabalhar. Muitas vezes, essas tarefas impediam alguns alunos de cumprirem com as normas estabelecidas pela escola, explicando os seus atrasos no horário de entrada nas aulas em decorrência da necessidade de deixar irmãos nas creches da comunidade antes desse horário.⁸³ Aqueles que não tinham esses encargos domésticos, diziam ocupar-se em seu turno livre com brincadeiras em casa, como o futebol e o videogame. Alguns deles frequentavam *Lan Houses* nesses horários.

De um modo geral, eram estudantes que possuíam uma situação financeira de recursos limitados, havendo casos de crianças que demonstravam passar necessidades em relação às suas condições de alimentação e vestuário, como já referi. Os pais, em sua maioria, trabalhavam no comércio local e em outros bairros de Porto Alegre, havendo alguns que tinham dois empregos, ou ainda que, nas horas livres, exerciam outras atividades para complementar a renda familiar, como por exemplo as mães que faziam artesanato ou vendiam produtos de beleza de conhecidas marcas de cosméticos.

É importante lembrar mais uma vez que a escola comemorou em 2008 o seu 15º ano de trabalho com a Semana da Consciência Negra e com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em 1994, por iniciativa de uma professora, que permanecia no momento da

⁸² Sobre esse assunto, Cláudia Fonseca (1999) em seus estudos analisa as mudanças que vêm sendo observadas na estrutura das famílias brasileiras na contemporaneidade. A autora opta pelo termo “arranjos familiares” para se referir a essas transformações nas formas de organização familiar, problematizando o termo “família desestruturada”, que comumente é empregado para se referir às famílias das classes sociais mais pobres.

⁸³ Tais tarefas também inviabilizavam muitas vezes a frequência dos alunos ao Laboratório de Aprendizagem (LA). O LA é um espaço organizado nas escolas municipais voltado ao apoio pedagógico dos alunos que são encaminhados por suas professoras. O LA funciona no turno inverso ao que a criança estuda e se caracteriza pelo atendimento a grupos pequenos por uma professora da escola, que apresenta um projeto escrito para trabalhar nesse setor.

pesquisa atuando na escola, tiveram início os estudos com os alunos envolvendo essa temática. De lá para cá, as professoras vinham conseguindo parcerias de outros colegas de diferentes áreas do conhecimento, que estavam incluindo o tema em seus planejamentos. Ao final de cada ano, os estudos atingiam sua culminância com uma exposição de trabalhos no mês de novembro, na Semana da Consciência Negra. Pelos depoimentos das colegas, como mais adiante será melhor apresentado, o trabalho que em anos anteriores sofrera até mesmo a resistência de algumas famílias dos alunos, no momento da pesquisa já era aceito e valorizado pela comunidade.

Para encerrar essa seção, transcrevo a poesia escrita por um dos alunos entrevistados, a qual foi selecionada na primeira etapa das Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa do ano de 2008. Meu objetivo não é o de analisá-la, mas sim visibilizar o posicionamento de um aluno na comunidade em que se inseria:

Ruas

*O Guaíba que me lava
A terra que me acolhe
A casa que eu vivo
O sol que me ilumina*

*Ferrari, Barcelona e Bosque
Na rua dos Maias
É moradia
De centenas de famílias*

*Tricolor mora na Azenha
Colorado na Beira Rio
Minha Bela Porto Alegre
Uma cidade entre mil*

*Morei em poucos lugares
Mas esse é o melhor
Sei disso porque sinto:
Aqui é o meu lugar.*

De Porto Alegre para o mundo:

Aluno “Ar”

Elis Regina, Rubem Berta

5.2. A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM PRÁTICAS VISIBILIZADAS NA ESCOLA INVESTIGADA

Como foi mencionado até aqui, a escola escolhida para a realização da pesquisa apresentava muitas propostas e projetos pedagógicos voltados ao tema racial e ao segmento negro em sua história e cultura, o que, em princípio, pensei tratar-se de implicações trazidas

pela lei 10.639. No entanto, à medida em que fui ouvindo os relatos dos educadores, percebi que a história da escola com o ensino de tal temática vinha-se construindo há muitos anos naquela comunidade. Eventos, discussões, passeios, músicas, filmes, palestras, narrativas, práticas e posicionamentos de professores, alunos, pais e funcionários, à medida em que iam ocorrendo, motivavam ainda mais meu interesse pelo tema.

Apresentarei nesse momento, de forma breve, algumas das situações que observei (e das quais também participei) nessa escola no ano de 2007, descrevendo algumas dessas práticas, como um movimento desencadeador que me permitiu construir o projeto de dissertação e também a realização do estudo posteriormente.

Assim, destaco a “Semana Cultural” realizada na escola em novembro de 2007, promovida pelas professoras das turmas do segundo ano do segundo ciclo, como culminância dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, em torno do projeto “As faces do Rio Grande do Sul”, que se referia ao estudo da formação histórica e cultural do estado gaúcho. Durante essa semana, os alunos assistiram a palestras, apresentações, vídeos e contação de histórias sobre os diferentes grupos raciais e culturais que formaram o RS. Ao mesmo tempo, foi realizada uma exposição de trabalhos, onde alunos e professores puderam visibilizar perante a comunidade os aprendizados realizados ao longo do ano.

Foi significativa a presença de trabalhos voltados à História e Cultura Afro-Brasileira nessa “Semana Cultural”, como desenhos, pinturas e maquetes, além da apresentação de capoeira de dois alunos negros e da visita de um palestrante negro que ensinou histórias e cânticos de origem africana para as turmas. Além disso, uma das professoras que trabalhava com essas turmas estudou com os alunos textos e pesquisas que abordavam a evidência de que os mais remotos ancestrais humanos teriam provindo da África. O aprendizado desse trabalho efetuado pela professora foi bastante surpreendente e significativo para os alunos, como pude constatar em suas falas. Um exemplo interessante foi em uma aula, quando um aluno branco, ao brigar com um colega negro e chamá-lo de “macaco”, foi aconselhado por um terceiro colega (negro) que assistiu à briga: *“Tu não devia ofender o W. porque ele é negro... A gente [referindo-se à turma inteira] veio da África, então todos são um pouquinho negros...”*⁸⁴

Também as atividades de sala de aula voltadas à valorização do negro foram muitas e bastante diversificadas em 2007, merecendo destaque a construção de um dicionário de palavras de origem africana utilizadas no Brasil, realizado por uma turma do segundo ano do

⁸⁴ Registro no Diário de Campo, 03/12/2007.

segundo ciclo. E ainda o uso recorrente de livros da literatura infantil, nos quais os personagens protagonistas eram negros, tais como “Menina Bonita do Laço de Fita” e “Bruna e a Galinha D’Angola”. A biblioteca da escola vinha adquirindo livros desse gênero, muito em função do crescente pedido dos professores.

Frente ao número expressivo de professores que realizaram projetos sobre o tema, a escola organizou, ao final de 2007, uma pasta chamada de “A Cor da Cultura”, que continha os trabalhos e os planejamentos desenvolvidos ao longo do ano letivo, os quais versavam sobre a pluralidade cultural e a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Cada professor organizou uma forma de registro de seu trabalho, que contou com textos, fotos, produções de alunos e outros, com a finalidade de servir como fonte de consulta para trabalhos que pudessem vir a ser realizados em outros anos.

Outra atividade ocorrida ainda em 2007, que para mim foi uma das mais interessantes, foi uma saída de campo com os alunos. Um grupo de professoras, que estava desenvolvendo um projeto pedagógico sobre a cultura afro-brasileira, agendou um passeio com seus alunos do segundo e do terceiro ciclo para o município de Osório, onde iriam participar da festa em homenagem à padroeira da cidade, a Nossa Senhora do Rosário. Realizada anualmente no mês de outubro, a festa é promovida por um grupo afro-católico conhecido como “Maçambique de Osório”, formado exclusivamente por homens e mulheres negras. É uma festa que mistura elementos das culturas africanas ao catolicismo, unindo a dança, a música e os rituais do grupo de maçambiqueiros à devoção por Nossa Senhora do Rosário, no interior da igreja católica⁸⁵.

Cabe ser mencionado que observei ainda nessa escola algumas posturas e comportamentos, em especial, dos alunos, em diferentes momentos do cotidiano escolar: hora da entrada da escola, da saída, do recreio, da prática de esportes, do uso do refeitório, etc. Desse modo, pude observar a ocorrência de certas posturas, como o uso que os alunos negros faziam de seus cabelos, transformando-os em trabalhos de arte. Os cabelos, que por tantas vezes estiveram presos, amarrados, raspados ou escondidos em bonés, me pareciam querer mostrar sua beleza, por meio de acessórios coloridos, fitas, presilhas, ou ainda compridos, cacheados e trançados, enfim, exibindo diferentes penteados que, mais do que uma marca estética, tratavam-se de um estilo, de um marco cultural dos grupos em que os jovens estavam inseridos, como posteriormente irei detalhar e analisar.

⁸⁵ Sobre esse tema, destaco a autora Regina Parente (2000), que realizou um estudo etnográfico sobre o grupo religioso afro-católico Maçambiques de Osório.

Além do cabelo, é preciso referir o vestuário. Os alunos, cada vez mais, pareciam assumir um estilo de vestir de cantores negros norte-americanos da *black music*, ou ainda, dos cantores e dançarinos brasileiros de *rap*, *funk* e *hip hop*. A presença das bermudas e calças largas, das camisetas soltas ao corpo, das correntes nos pescoços e punhos, dos vários anéis em cada dedo, dos *piercings*, das tatuagens desenhadas na pele com canetas podia ser analisada como um dos efeitos da globalização do consumo, através da qual esses elementos se tornaram objetos de desejo dos jovens. Mas, por outro lado, é possível pensá-los como referências que estão sendo adotadas pelos estudantes no processo de construção de suas identidades raciais. Penso que tais artistas negros atuavam como modelos afirmativos de uma identidade racial negra, funcionando, conforme Elisabete Garbin (2006), como referências para o processo de identificação dos sujeitos em seus grupos.

No grupo de professores e funcionários, também vinha observando a presença de referenciais culturais negros, tais como o uso de turbantes e faixas nos cabelos, ou ainda, colares, brincos e acessórios que valorizam esse segmento. As professoras, em especial, usavam camisetas estilizadas com estampas que faziam alusão aos referenciais africanos e afro-brasileiros, por meio da imagem e do texto presentes nessas roupas.

As posturas e narrativas aqui descritas não foram fruto de observações planejadas e sistematizadas por mim, mas dizem respeito a cenas informais com as quais me deparei ao longo do ano de 2007, em que pensava a construção do tema de pesquisa. Dizem respeito a situações que inquietaram o meu olhar e que motivaram as questões de pesquisa já referidas, subsidiando o planejamento e a execução da investigação nesse espaço.

SABEDORIA DE DIFERENTES POVOS AFRICANOS QUE CORRENTES, CASTIGOS E PRECONCEITOS, POR MAIS DE QUINHENTOS ANOS, TENTARAM DISTORCER, APAGAR, DISPERSAR. MESMO ASSIM, OS NEGROS E SEUS DESCENDENTES NUNCA DEIXARAM DE FAZER CULTURA E TRANSFORMAR SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, TORNANDO O PASSADO UM PRESENTE QUE NÃO PODE SER ESQUECIDO OU NEGADO. DENTRO DE TODOS NÓS, DE TODOS NÓS, DE TODOS NÓS, DE TODOS NÓS...

(DO LIVRO AGBALÁ: UM LUGAR CONTINENTE, DE MARILDA CASTANHA, 2001)

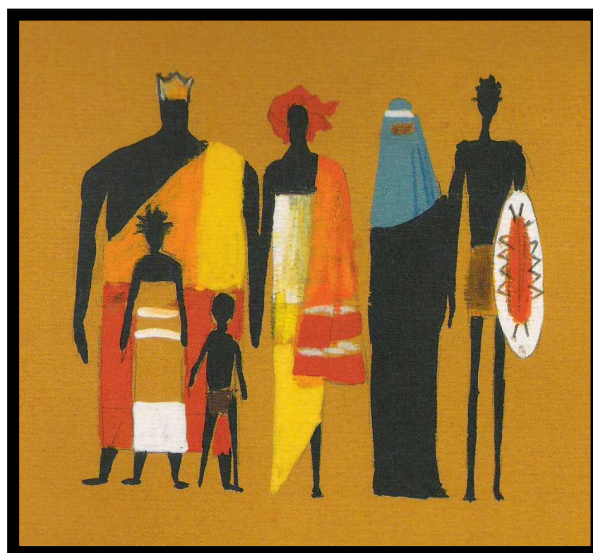


Figura 6: grupo africano

6. OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS: o projeto de dissertação e seus desdobramentos

Nesse capítulo, apresento como o projeto de dissertação foi desdobrado em estratégias de trabalho metodológico, tendo em vista a decisão de realizar o estudo em uma das instituições escolares indicadas e as questões de pesquisa que passaram a orientá-lo. Na primeira seção, aponto os subsídios teóricos que sustentaram a escolha de possibilidades metodológicas dentre tantas, enquanto a segunda e a terceira seções trazem dados construídos sobre o espaço investigado.

6.1. O DESENHO DA PESQUISA

Ao falar em *possibilidades metodológicas*, entendo que os Estudos Culturais, em sua postura *adisciplinar* ou *contradisciplinar* (Wortmann, 2005a), parecem não comportar a opção por *uma* metodologia de pesquisa específica, pois um posicionamento nesse sentido poderia levar às ideias de fixidez e veracidade próprias dos métodos científicos das disciplinas modernas ocidentais, que são um dos fortes questionamentos das correntes pós-modernas.

Sob o prisma dos Estudos Culturais, existe uma abertura a diferentes possibilidades de estratégias, instrumentos e recursos de pesquisa, que não se colocam de forma *a priori*, mas sim se vão desenhando conforme o desenvolvimento da investigação, o que confere aos procedimentos de pesquisa um caráter de *hibridez*, como diz Luis Henrique Sacchi dos Santos (2005). A opção por certas metodologias na perspectiva dos Estudos Culturais não se coloca como um modelo, mas encontra-se sujeita também ao questionamento próprio de todo o processo de construção da pesquisa, o que fortalece a ideia de que os métodos vão-se *desenhando e hibridizando-se* com as abordagens teóricas, com as questões de pesquisa, com as práticas vivenciadas, etc.

Tal flexibilidade na adoção de metodologias nos Estudos Culturais é explicitada também por Wortmann (op.cit.), permitindo compreender que esse campo de estudos não possui uma metodologia própria, operando, muitas vezes, com métodos já consagrados pelas diferentes disciplinas, de maneira resignificada e sempre submetida à problematização. Além disso, a situação do contexto e dos objetivos da pesquisa também interferem na escolha da metodologia: “[...] os Estudos Culturais valem-se de procedimentos e de metodologias que

não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos.” (ibidem, p. 46).

Dessa forma, ao situar algumas possibilidades sobre as quais se constituiu meu estudo, é importante referir que essa investigação, em primeiro lugar, se configura como uma pesquisa qualitativa que, conforme Menga Lüdke e Marli André (1986), citando os autores Bogdan e Biklen, supõe o contato prolongado do pesquisador com o local da pesquisa, a descrição dos dados, a preocupação com o processo e não com o resultado e o foco no significado que os sujeitos participantes da pesquisa conferem ao evento investigado.

Assim, ainda durante a realização da investigação, na medida em que ia conhecendo as abordagens dos diferentes autores inseridos na perspectiva dos Estudos Culturais e, ao mesmo tempo, ia desenhando meu estudo por meio de um prolongado contato em meu local de pesquisa, encontrei uma articulação significativa entre minhas intenções e os estudos etnográficos.

A etnografia como metodologia de pesquisa tem sua história atrelada à Antropologia e à Sociologia norte-americanas dos anos 20 e 30 do século passado, como resultado dos estudos que defendiam a importância da pesquisa qualitativa para a investigação dos diferentes grupos humanos. Segundo Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006), a etnografia teria sido inicialmente uma estratégia de trabalho de campo que procuraria contemplar as investigações qualitativas sobre as diferentes sociedades e culturas em seus costumes e hábitos, pressupondo também o deslocamento do pesquisador até um cenário estrangeiro, com a preocupação e finalidade de compreender o “outro”.

Clifford Geertz (1989), conhecido antropólogo norte-americano por seus estudos etnográficos, denominou de “estar lá” essa postura de se aproximar da cultura do “outro”, no sentido de que a presença do pesquisador deve-se fazer constante, como uma forma de entender outras possibilidades de formas de vida, culturas e produção de significados⁸⁶.

A partir das colocações do referido autor, numa primeira leitura, via que minha investigação se distanciava um tanto da proposta etnográfica, pois enquanto professora que investigava o seu próprio cenário de trabalho - a escola - não me aproximava de meu objeto de estudo com a postura de estrangeira, que sob a ótica *geertziana* se faz necessária para a provocação e o questionamento do pesquisador. Na escola investigada, não me enxergava

⁸⁶ Santos (2005) também compartilha dessa idéia ao abordar a figura do “etnógrafo-turista”, entendendo a etnografia como uma possibilidade de viagem a um mundo estrangeiro do qual ele pretende compartilhar a cultura, na tentativa de se miscigenar àquele lugar e de se tornar um pouco menos estrangeiro, experiência essa que o autoriza a falar na escrita de sua investigação.

como uma estranha, pois a minha ação de *estar lá* era permanente, fazendo também de mim um sujeito nativo daquele contexto.

No entanto, mesmo trabalhando e pesquisando na escola, entendia que a sensação de estranhamento se colocava em meu cotidiano, porém de uma outra forma. Aí estava uma das aproximações que me faziam afiliada à utilização das abordagens etnográficas: eu era provocada a todo o momento, mesmo em espaços para mim bastante conhecidos, a olhar de outra forma para questões que, até então, não se constituíam como problemas a serem questionados. Assim, na oscilação de papéis entre a professora que pesquisava e a mestrande que lecionava, experienciei o desafio de afastamento daquilo que me era familiar, conhecido e estável. A postura de *estar lá e escrever aqui*, como bem expressou Geertz (1989), também aconteceu durante meu estudo, em especial quando propunha a articulação entre as experiências vividas e as reflexões e registros⁸⁷. Tal processo possui relação com o que diz Teresa Vasconcelos (1992), quando coloca que a etnografia oferece a possibilidade de se constituir enquanto uma “experiência transformadora”, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos participantes.

Portanto, levando em conta tais considerações, penso que minha pesquisa se configura como um estudo qualitativo de *inspiração etnográfica*, onde a etnografia é adaptada à educação, o que caracteriza “[...] um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia.” (André, 2005, p.19). Não se trata da etnografia em seu sentido usual, mas antes a utilização de alguns requisitos da etnografia, como, por exemplo, a descrição densa, pois “[...] a principal preocupação na etnografia é com o significado que as pessoas ou grupos estudados atribuem às ações, eventos e à realidade que os cercam.” (ibidem, p.28).

Com as discussões trazidas por Rosana Guber (2001), para quem “Comparado com os procedimentos de outras ciências sociais, o trabalho do campo etnográfico se caracteriza por sua falta de sistematicidade” (p.55)⁸⁸, entendo a etnografia como uma abertura à escrita densa por meio das anotações do Diário de Campo, envolvendo, além disso, a observação participante do pesquisador⁸⁹, o uso diversificado de recursos para o contato com o campo a ser investigado – gravador, filmadora, câmera fotográfica – como também as estratégias de

87 Entendo que, no trabalho do pesquisador, o *estar lá* e o *escrever aqui* não são instâncias separadas, pois ambas envolvem formas de significar o que está sendo observado, lido, escrito. As autoras Leny Sato e Marilene Souza (2001) associam-se a essa ideia, quando dizem que a etnografia funciona contra a polarização do “estar no campo” e o “analisar seus acontecimentos”.

⁸⁸ A tradução do espanhol é de minha responsabilidade nessa e nas demais citações.

⁸⁹ Fernanda Eugênio (2003), em seu estudo sobre uma escola infantil de alunos cegos, bem ilustra essa postura participante do pesquisador.

interação com os sujeitos – entrevistas, questionários, entre outros. A falta de sistematicidade não é confundida com falta de rigor, e sim é valorizada pela permissão dada à variedade de instrumentos e formas de trabalho, sendo ressaltada a abertura à riqueza dos momentos informais, isso é, os momentos não-planejados, que requerem a capacidade de observação do pesquisador para serem valorizados.

O uso da observação em meu estudo tinha como objetivo proporcionar uma investigação mais flexível e menos normatizada, como diz Maria de Lourdes Tura (2003), abrindo-se para situações planejadas ou informais no espaço da escola, onde as possibilidades do que “enxergar” eram direcionadas pelos pressupostos teóricos que eu vinha construindo, os quais condicionavam meus modos de ver, como defende John Berger (1999). O uso do Diário de Campo, nesse sentido, tinha como objetivo mergulhar nas redes de significados produzidos nas relações entre os sujeitos daquele contexto, visibilizando a construção de identidades que ali se processava (Tura, 2003), relacionando-as com outros eventos e estruturas sociais mais amplas.

Isso me leva a argumentar sobre a impossibilidade que consistia em descrever os fatos de forma neutra, pois ao registrá-los, já estava empreendendo um processo de construção de uma realidade parcial, de um recorte, o que me leva ao entendimento de que eu não estava *coletando dados*, mas antes, *produzindo-os*, tanto em meu Diário de Campo como em minhas análises posteriores, o que estava condicionado ao meu olhar, aos meus pressupostos teórico-metodológicos, ao recorte que realizei sobre a realidade multifacetada (Tura, 2003), enfim, às minhas próprias narrativas. Entendo que minha escrita, portanto, constrói aqueles “outros”, não propondo um modelo de verdade única, mas sim uma possibilidade sujeita a outras interpretações.

Nesse sentido, embora tenha procurado visibilizar as narrativas de alunos, pais, professores e funcionários, destacando-os em seu protagonismo na produção da história da escola em seu trabalho com o tema racial, uma inquietação esteve presente em minha escrita a partir do que observei lá: a constatação de que a dissertação apresenta a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito, como ponderou Geertz (1989).

Finalizo essa seção concordando com o que diz Santos (1997, p.83), ao falar sobre a sua experiência na produção de uma pesquisa etnográfica:

[...] aquilo que foi marcado, que virou texto cunhado no papel, nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí como relevante para o trabalho. Apesar de habitado por eles/as, minha voz é unívoca, só posso falar por mim.

6.2. OS SEGMENTOS ENTREVISTADOS

Para Arfuch (1995), a entrevista é considerada uma situação comunicativa marcada pelo diálogo e pela conversação, em que os interlocutores estabelecem um pacto de cooperação, em que ambos agem como protagonistas, regulando a continuidade/descontinuidade do uso das palavras, as interlocuções com o outro, as aceitaçãoes, os rechaços, as transgressões. Como diz a autora:

[...] a entrevista permite contudo a expansão narrativa que tem que ver com as transformações de uma história. Neste sentido se aproxima da conversação cotidiana [...] de onde o sujeito, a partir de relatos pessoais, constitui um lugar de reflexão, de autoafirmação (de um ser, de um fazer, de um saber), de objetivação da própria experiência. (ibidem, p.54)

As entrevistas proporcionam a emergência de narrativas e personagens singulares e contingentes, o que permite visibilizar práticas culturais e de produção de “verdades” locais e situadas, que prescindem de generalização, como diz Rosa Hessel Silveira, (2005, p.201). A intenção em entrevistar, portanto, não é a de “contar sobre opiniões”, mas sim a de levantar a variedade de pontos de vista, como também o que sustenta tais pontos de vista, conforme George Gaskell (2002).

No entanto, como também alerta Silveira (1996) “dar a palavra” não é somente fazer aparecer as vozes dos sujeitos. Para a autora, a postura de um etnógrafo na escola é analisar a polifonia e a heterogeneidade de vozes que produzem a cultura presente nesse espaço. Isso supõe não tomar uma fala, uma história, uma voz como verdade única, mas sim como uma instância em construção permanente, atravessada por outros discursos, narrativas e vozes que se articulam naquele contexto. Assim, a própria entrevista pode ser entendida como uma construção entre o entrevistador e o entrevistado, onde as possibilidades de perguntas e respostas são culturalmente produzidas (Silveira, 2002, p. 135). Toda entrevista é, portanto, um processo social de interação e cooperação, em que as palavras servem como meio de troca (Gaskell, 2002). É, pois, uma conversação, uma busca de sentidos (Silveira, 2002).

Por meio das entrevistas que realizei na escola, procurava escutar cada entrevistado, situando-o em uma rede de significados que foram produzidos historicamente naquele contexto. Em outras palavras, não escutava suas narrativas avaliando-as em seu conteúdo individual, mas antes em seu caráter de produção coletiva, que permitia a cada um daqueles sujeitos narrar a si a aos outros. Daí minha opção por entrevistar os quatro segmentos escolares - professoras, alunos, mães e funcionários – pois os entendia como

inseridos em uma rede de significações que lhes permitiam “tecer” determinadas tramas, ao mesmo tempo em que eram por elas constituídos, organizando suas identidades e as de outros, ou seja, “trançando gentes”.

Arfuch (2005, p.22) faz uma referência muito interessante a respeito disso. Segundo a autora, *não há identidade fora da narrativização*, pois as narrativas têm poder de produção de identidades. Contar uma história e a sua própria história, assim, não se trata apenas de um resgate de uma referência sucedida; é antes a dinâmica de construção da própria identidade. Como as narrativas são processos em contínua produção, as identidades também são, o que leva a autora a dizer que:

A identidade seria então não um conjunto de qualidades predeterminadas – raça, cor, sexo, classe, cultura, nacionalidade, etc. – porém uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças. (ibidem, p.21)

Assim, embora os Estudos Culturais, em muitas de suas abordagens, se valham dos conceitos de *discurso* e de *narrativa* como que quase sinônimos, assumo este último como conceito-chave para minhas análises. A partir das considerações de Silveira (2005), entendo que ambos podem ser considerados textos, que se inserem em “lutas de poder pela nomeação e legitimidade dos seus enunciadores” (ibidem, p.197). Porém, também com a referida autora, considero uma distinção importante entre eles no que diz respeito ao campo da educação: enquanto *discurso* pode ser considerado como um texto de formato mais abrangente e generalizante, que geralmente dispõe sobre teorias e concepções pedagógicas, produzindo campos de saber e poder em educação, a *narrativa* está relacionada a um texto de formato particular, produzido em meio às práticas no espaço micro e cotidiano. Tais narrativas conferem significado a eventos, produzindo protagonistas e constituindo as práticas sociais desses em um contexto situado cultural e historicamente, o que alimenta a cultura em um nível mais específico e também mais geral. Destaco abaixo algumas reflexões da autora sobre isso:

[...] as práticas culturais cotidianas, nas casas, na rua, nos lugares de trabalho e de lazer, nos clubes de futebol, na mídia, se valem de pequenas narrativas, de textos particulares que narram eventos, fazem protagonistas agirem em ambientes e tempos, apresentam circunstâncias, apontam causalidades ou contiguidades [...]. Enfim, a cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados (indiferentemente de sua veracidade). (Silveira, 2005, p.199)

Creio que as considerações das autoras Arfuch e Silveira sobre as narrativas se aproximam daquilo que Larrosa (1996 e 2002) chama de *saber da experiência*, aquele saber “que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é.” (idem, 1996, p.141-142). Para o autor, esse saber da experiência, diferentemente do saber da informação, não pode simplesmente ser recebido, transmitido. É um saber construído, particular, subjetivo e relativo, que só existe na medida em que o sujeito lhe atribui significado, o que, de certo modo, sugere que o sujeito também seja transformado e constituído por ele. Para Larrosa (1996), portanto, o saber da experiência tem a ver com a forma como o indivíduo narra a si mesmo e aos outros, organizando o sentido de sua própria experiência e também a sua própria identidade.

6.2.1. Professoras

Participaram das entrevistas sete professoras, das quais quatro eram negras. Do total de professoras, três eram graduadas em Licenciatura em História. As demais possuíam graduação em Artes Plásticas, Pedagogia e Educação Física.

Do grupo de entrevistadas, as três professoras mais antigas ingressaram na instituição em 1989, época em que o estabelecimento iniciara suas atividades na comunidade⁹⁰. Duas professoras ingressaram em 1994, as quais eram reconhecidas na escola por serem as responsáveis pelo início do trabalho com o tema racial na instituição. E as duas professoras restantes ingressaram em 2003, ano de promulgação da lei 10.639/2003.

No momento de realização das entrevistas, seis professoras estavam trabalhando na escola em dois turnos diários (manhã e tarde), lecionando em turmas de alunos dos três Ciclos de formação. Uma das professoras entrevistadas havia deixado a escola no final do ano anterior e, no momento das entrevistas, encontrava-se trabalhando em outra escola da rede municipal.

Para participar das entrevistas, comecei convidando a professora Leusa Maria Maciel Cardozo⁹¹, que era apontada pelas colegas como sendo a pioneira no trabalho com o tema racial na escola. Prontamente ela aceitou o meu convite e indicou-me outras colegas suas que poderiam participar do estudo, em razão de terem também se destacado no trabalho com o

⁹⁰ A escola fora inaugurada em 1987, porém somente em 1989 começou a exercer suas atividades junto aos alunos.

⁹¹ Informo que as professoras mostraram interesse em ter seus nomes divulgados no presente trabalho.

tema racial na escola. Além da professora Leusa, assim, entrevistei as colegas que foram indicadas por ela e também aquelas que nos anos de 2007 e 2008 estavam desenvolvendo trabalhos pedagógicos sobre o tema racial junto às suas turmas.⁹²

As professoras foram entrevistadas individualmente durante os meses de outubro e novembro de 2008, no interior das dependências da escola e nos horários em que não tinham turmas para lecionar. Nas entrevistas, fiz uso de aparelho eletrônico para a gravação das falas e de meu Diário de Campo para anotações complementares⁹³. As perguntas feitas às professoras visavam a investigar alguns elementos sobre a trajetória da escola em seu trabalho de 15 anos com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como também a levantar os projetos pedagógicos mais significativos sob o ponto de vista das professoras. As perguntas também procuravam avaliar como a lei 10.639/2003 repercutiu no trabalho que a escola já vinha desenvolvendo, além de buscar compreender quais os efeitos desse trabalho sobre os quatro segmentos escolares: alunos, pais, professores e funcionários.

As perguntas direcionadas às professoras foram as seguintes:

1. Como começou o trabalho com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola?⁹⁴
2. Como começou o teu próprio interesse em trabalhar com esse tema e de engajar-se as demais colegas?
3. Quais eram/são os principais objetivos do trabalho desenvolvido pela escola em torno do tema da história e cultura africana e afro-brasileira?
4. Quais os pontos positivos e as dificuldades encontradas nesse trabalho?
5. Como a lei 10.639/2003 repercutiu no trabalho que a escola já vinha desenvolvendo?
6. Nesses quinze anos de trabalho da escola com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que efeitos podem ser observados sobre os professores, alunos, pais e funcionários?

⁹² Ressalto em tempo que outras professoras que também desenvolveram interessantes trabalhos sobre o tema não puderam ser incluídas neste estudo, por ser impossível abarcar em uma dissertação todos os trabalhos e projetos sobre o tema racial que vêm acontecendo nessa escola.

⁹³ Posteriormente, transcrevi cada entrevista em meu Diário de Campo.

⁹⁴ Essa pergunta foi direcionada apenas às professoras que ingressaram na escola em 1989 e 1994, num total de cinco, pois estas docentes presenciaram ou participaram da implantação do trabalho na instituição.

6.2.2. Alunos

Participaram das entrevistas 13 estudantes na faixa etária dos dez aos 16 anos, sendo que a maioria encontrava-se com 13 anos (cerca de um pouco mais de 50% dos entrevistados). Dentre o total de participantes, sete eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino. E 11 eram adolescentes (cinco alunos e seis alunas), enquanto dois alunos eram crianças⁹⁵.

Os 11 adolescentes participantes foram selecionados pelas professoras entrevistadas, segundo a solicitação que lhes fiz: que indicassem alunos negros que pudessem relatar sobre a história da escola no trabalho com a temática africana e afro-brasileira. As professoras não concordaram quanto ao critério de selecionar somente alunos negros, pois segundo elas, isso seria um ato discriminatório, que iria na contramão da proposta da escola. Além disso, ao realizar as primeiras entrevistas com os alunos negros, muitos alunos não-negros me procuraram interessados em participar. Tais fatos acabaram gerando a inclusão de jovens não-negros nas entrevistas do segmento alunos, fazendo com que, dos 11 adolescentes participantes, sete fossem “negros”, enquanto 4 eram “brancos”⁹⁶.

Já as duas crianças entrevistadas foram selecionadas por mim, a partir do contato que estabeleci com elas e suas famílias no momento em que fui sua professora nos anos de 2007 e 2008. Escolhi dois meninos negros, de dez e 11 anos, pelo fato de suas famílias aprovarem a participação dos mesmos nas entrevistas da pesquisa, concordando com o termo de consentimento que enviei para suas casas. Embora tenha recebido de outras famílias a autorização para que seus filhos participassem do estudo, selecionei apenas estes dois meninos, em função de suas mães terem sido as representantes do segmento “pais/mães” na investigação.

As perguntas que guiaram as entrevistas com os alunos foram⁹⁷:

1. Informações gerais: nome completo, idade, ano de ingresso na escola, turma em que estava estudando, com quem convivia em casa, ocupação dos pais, religião, práticas esportivas e de lazer, gosto musical, time de futebol, uso da *Internet* e interesse profissional;

2. Como tu te autodeclaras em relação a tua raça?

⁹⁵ Refiro-me à “criança” como o indivíduo de até 12 anos de idade e a “adolescente” como o indivíduo na faixa etária dos 12 aos 18 anos, conforme as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

⁹⁶ Denomino os alunos participantes de “negros” ou “brancos” conforme a autodeclaração que cada um fez de sua “raça” durante as entrevistas.

⁹⁷ A elaboração dessas perguntas direcionadas aos alunos foi subsidiada pela pesquisa desenvolvida por Delma Silva (1999), descrita no artigo “Afrodescendência e Educação: cultura, identidade e as perspectivas do aluno afrodescendente com a escola pública”.

3. O que levas em conta ao te autodeclarar?
4. O que conheces sobre a história da tua família?
5. Na tua opinião, existe racismo na sociedade? Como ele aparece?
6. Existe racismo na escola? Como ele aparece?
7. A escola pode ajudar a diminuir o racismo? Como?
8. O que tu lembras de ter aprendido na escola sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?
9. Que personalidade negra tu destacarias?

A maioria dos entrevistados (11 alunos) estudava em turmas do III ciclo na escola (correspondente aos três anos finais do Ensino Fundamental), enquanto os dois meninos mais novos estudavam no último ano do segundo ciclo (correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental).

Também a maioria dos entrevistados (nove alunos, dentre os quais cinco meninas e quatro meninos) ingressou na escola em seu primeiro ano do Ensino Fundamental, o que para esse grupo, com exceção de um aluno, correspondia ao ano de 2001. Esse fato é bastante significativo, uma vez que a entrada desses alunos na escola aconteceu antes da promulgação da lei 10.639/2003 e muitos desses alunos, ao longo das entrevistas, referiram lembranças de projetos que foram realizados em seu primeiro ano na escola e, portanto, dois anos antes da lei.

Quanto aos arranjos familiares do grupo de entrevistados, cabe ressaltar que dez alunos conviviam em suas moradias com seu pai e sua mãe. Os demais alunos (três, dos quais dois eram meninos) viviam somente com a mãe, sendo que uma era viúva e as outras duas eram separadas. Do total de entrevistados, apenas um aluno era filho único. Alguns ainda relataram sobre a convivência diária com os avós.

Segundo os relatos dos alunos quanto à profissão dos seus pais, muitos referiram atividades ligadas ao comércio (vendedores, balconistas, confeitores) e outros relataram que seus pais eram profissionais autônomos (taxistas, contadores, mecânicos de carros, pedreiros). Entre as mães, as profissões mais citadas foram as de empregadas domésticas e as atividades ligadas à área da beleza (manicures, depiladoras, cabeleireiras). Apenas um aluno declarou que suas mãe era dona-de-casa e que não exercia atividade remunerada.

Quanto às práticas de lazer do grupo de alunos entrevistados, todos destacaram as brincadeiras e jogos de rua com amigos e vizinhos como o seu principal passatempo no turno inverso ao da escola (jogos de futebol, vôlei, basquete, bonecas e bicicleta). Um aluno praticava também o futebol na ACOPAM (que tinha custo mensal) e um aluno jogava na

categoria de base do time porto-alegrense de futebol Internacional. Algumas meninas relataram também praticar futebol.

É interessante destacar ainda que todos os alunos declararam serem torcedores de times de futebol: nove alunos (sete negros e dois brancos) disseram ser do time do Internacional e quatro alunos (dois negros e dois brancos) responderam serem do time do Grêmio, relatando que assistiam aos jogos em casa ou nos estádios com seus familiares. Cabe aqui mencionar que o Sport Club Internacional, para o qual a maioria dos alunos entrevistados torcia, é um time de futebol que tem sua história marcada pela expressiva participação de jogadores negros, tendo como um de seus princípios, desde sua fundação em 1909, “ideais democráticos”, de aceitação de todas as nacionalidades e de repúdio a toda forma de segregação⁹⁸. Um exemplo disso é o jogador negro Osmar Fortes Barcellos – o “Tesourinha” – que jogou no Inter entre os anos de 1939 e 1949. É interessante destacar que, em 1952, esse mesmo jogador ingressou no Grêmio, tornando-se conhecido como o “primeiro negro a jogar no tricolor gaúcho”⁹⁹, ao passo que seu maior adversário – o Inter – há muito já contava com a participação de negros.

Quando o tema foi o interesse profissional que tinham esses alunos, as pretensões referidas foram bastante variadas. Excetuando-se dois alunos que gostariam de seguir carreira militar, os demais referiram profissões muito diversas umas das outras: professora, historiador, obstetra, cozinheiro, bailarina, fisioterapeuta, jornalista, mecânico de carros, trabalhadora na área da moda, administradora de empresas e médico.

Referente à religião, cinco alunos declararam-se católicos (dois negros e três brancos), sendo que dois deles (brancos) se disseram “não-praticantes”, enquanto os demais relataram que frequentavam a igreja com seus familiares desde crianças. Dois alunos eram evangélicos (um negro e um branco) e um declarou-se espírita (negro). Os cinco alunos restantes (todos autodeclarados negros) afirmaram ser “afro-umbandistas”, porém quatro deles comentaram que participavam de mais de uma religião: dois eram espíritas, um era católico e um era evangélico.

⁹⁸ Para maiores informações sobre a história do clube, ver “Revista do Inter”, edição nº 37, ano 5, março de 2009, p. 16-17.

⁹⁹ Informação retirada da Revista “Placar”. Edição de Colecionador: Sport Club Internacional: 100 anos de Glórias, 2009, p. 30.

6.2.3. Mães

A decisão de incluir nessa investigação alguns representantes do segmento “pais”, assim como do segmento “funcionários”, que será apresentado a seguir, aconteceu em função de minha experiência recente como membro do Conselho Escolar nessa escola, onde pude constatar que a participação dos quatro segmentos – pais, alunos, professores e funcionários – constitui-se em uma obrigatoriedade e também em uma necessidade no processo democrático de tomada de decisões.

Em função do considerável número de participantes que já haviam sido entrevistados entre alunos e professoras, o número de pais e funcionários convidados a participar foi bastante restrito. Para tanto, convidei cinco pais de alunos que estavam participando da investigação. Dentre esses, três mães e dois pais, apenas duas mães acabaram participando. Os demais, sob a justificativa de seus horários de trabalho, não demonstraram disposição de serem entrevistados. Das duas mães participantes, uma era artista plástica (de cor “parda”) e a outra era empregada doméstica, sendo essa última de cor “negra”.

Quanto às perguntas que fiz a essas duas mães entrevistadas, procurei elaborar poucas questões, em virtude do restrito tempo disponível para entrevistá-las entre suas atividades com a casa, com os filhos e com o trabalho. No entanto, elaborei perguntas abrangentes, que abriam margem para outras questões que pudessem vir a aparecer:

1. Como tu percebes o trabalho que a escola desenvolve há quinze anos com o tema da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Para ti, qual é a relevância de a escola tratar deste tema?

2. Na tua opinião, quais são os efeitos do trabalho da escola sobre a comunidade escolar? O trabalho da escola pode contribuir para discutir/diminuir as situações de racismo em sua comunidade?

6.2.4. Funcionários

Para as entrevistas com os funcionários, tive como critério de escolha dos participantes aqueles que tinham *status* de nomeados e que, portanto, eram funcionários estáveis no exercício de suas funções. Isso porque, em função de a prefeitura manter convênio com empresas terceirizadas para prestação de serviços nas escolas da rede municipal, a maioria dos funcionários desse setor estava na escola por intermédio dessas empresas. Assim,

esse segmento tinha uma rotatividade muito grande nessa escola, o que dificultava a formação de vínculos com os demais segmentos e também a participação efetiva desses funcionários no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Desse modo, procurei selecionar funcionários que, além de serem nomeados, também estavam trabalhando na escola já há bastante tempo, acreditando que poderiam assim melhor relatar sobre suas experiências acerca do trabalho que a escola vinha desenvolvendo há quinze anos. Selecionei três funcionários, os quais prontamente aceitaram o convite para participarem do estudo. Uma era técnica em nutrição e trabalhava na escola havia 16 anos; outra era funcionária da limpeza e estava na escola havia quase 10 anos, e o marido dessa, que era guarda municipal, tinha 28 anos de exercício em sua função. Informo ainda que as perguntas que fiz a esse segmento foram as mesmas feitas às mães.

É importante ressaltar que a técnica em nutrição articulava essa área aos projetos que eram desenvolvidos pelas professoras em sala de aula. Trabalhava com as turmas de alunos no refeitório da escola, onde ela abordava questões de higiene, manipulação de alimentos e preparo de receitas, de forma planejada junto a cada professora e dependendo do projeto pedagógico em desenvolvimento. Já a funcionária de serviços gerais e o guarda municipal foram coordenadores do projeto Escola Aberta entre os anos de 2005 e 2007. Tratavam-se, portanto, de três funcionários bastante engajados às propostas da escola e conhecedores do trabalho que a instituição desenvolvia sobre o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

6.3. O PROJETO “TRANÇA DE GENTE”

Como refere Arfuch (2002, p.286), as narrativas são marcadas por interações, hibridizações, fronteiras indecisas, jogo de diferenças, tensões, podendo ser vistas como lugar de memória de um passado e também de resistência, rebeldia, escape e invenção.

Para a autora, a pós-modernidade e seu contexto de perda de certezas, verdades e valores únicos, bem como o descentramento do sujeito e a visibilidade dos múltiplos modos de vida, identidades e subjetividades tem permitido a emergência da valorização de *pequenos relatos*, ou seja, da *pluralidade de vozes* e de suas narrativas, que, para a autora, além de se constituir em uma crítica ao etnocentrismo é também um processo de democratização dos saberes.

É sob esse entendimento que apresento agora o projeto “Trança de Gente”¹⁰⁰, que se constituiu na organização de uma coletânea de relatos de experiências das professoras da escola sobre o tema racial no ano de 2008. Foi realizado pelo grupo docente da escola após sugestão da Assessoria Pedagógica da SMED/POA, do Setor de Relações Étnicas e Raciais, com vistas de ser publicado no ano de 2009. A proposta feita pela assessoria foi a de que as professoras escrevessem textos relatando experiências de práticas e projetos pedagógicos realizados na escola ao longo dos seus 15 anos de trabalho com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Assim, entre os meses de agosto e outubro de 2008, as professoras que demonstraram interesse em participar dessa coletânea escreveram seus textos, que extrapolaram o tema da negritude e acabaram incluindo também relatos de trabalhos pedagógicos envolvendo outras culturas e grupos etnicorraciais, numa proposta de educação para a diversidade cultural. Ao longo de seus 71 relatos, dos quais cerca de 60% versavam sobre o tema da negritude¹⁰¹, as professoras narraram a história da escola, ao retomarem projetos e práticas remotas e atuais.

Na produção dessa coletânea, além de autora de alguns relatos¹⁰², acabei me tornando uma de suas organizadoras, pois as professoras viam-me como uma referência capaz de realizar uma articulação entre o espaço acadêmico, a escola e a SMED, em função dos papéis que eu exercia concomitantemente como mestrande e como professora com regência de turma e coordenadora pedagógica nessa escola.

Num primeiro momento, não tomei aquela proposta como positiva, pois a entendi como uma interferência de minha parte naquele contexto que eu pretendia apenas vislumbrar (como se houvesse possibilidade de isenção de meu olhar). Entretanto, após uma primeira reação de relutância, afirmei minha participação nesse trabalho a partir do que diz Tura (2003), sobre a necessidade de o pesquisador procurar entender os efeitos de sua presença no espaço de produção da investigação. Percebi, assim, que um dos motivos de as professoras

¹⁰⁰ Destaco que o livro literário infantil *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (1981), já possuía um capítulo intitulado “Trança de Gente”.

¹⁰¹ Dos 71 relatos que foram escritos para o livro “Trança de Gente”, 42 tratavam de projetos pedagógicos que focavam questões sobre a história e cultura negra. Esse número é ainda maior se forem considerados os textos das professoras que abordavam temáticas relacionadas a vários grupos etnicorraciais, dentre eles os negros.

¹⁰² Escrevi dois relatos de experiências para o “Trança de Gente”, os quais intitulei: “Aprendendo com as diferenças étnicas e culturais”, projeto desenvolvido em 2007 quando ingressei na escola, e “Crianças Bonitas como Vocês: beleza, autoestima e ancestralidade de crianças negras”, trabalho que desenvolvi em 2008 com turmas do primeiro ano do I Ciclo, das quais fui professora volante. Para ter acesso aos textos na íntegra, ver Ramos (2009a e 2009b).

contarem comigo nesse trabalho era o de me enxergarem como uma colega que representava também a universidade, o que permitiria a visibilidade e a publicização de suas narrativas.

Por outro lado, também me vi entusiasmada com esse trabalho pela possibilidade de conhecer um pouco sobre a história da escola contada pelas professoras em seus relatos, além de permitir o meu acesso e o dos demais interessados a registros e materiais que, se não fosse a proposta dessa publicação, ficariam para sempre guardados nos arquivos pessoais das professoras. Foi desse modo que me engajei na produção do livro, que acabou sendo publicado em 2009 com o seguinte título: *“Trança de Gente: Diversidade e Resistência na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satta”*, tendo como organizadores os assessores do Setor de Relações Étnicas e Raciais da SMED, Adriana Conceição Santos dos Santos e Manoel José Ávila da Silva, além de mim, Tanise Müller Ramos, e da professora Leusa Maria Maciel Cardozo.¹⁰³

Assim, decidi incluir alguns textos do projeto “Trança de Gente” na presente investigação, os quais foram selecionados em função de serem aqueles que diziam respeito aos projetos pedagógicos mais citados pelas sete professoras participantes do estudo, no momento em que foram entrevistadas. Merece destaque que os trabalhos selecionados são de autoria da professora Leusa Maria Maciel Cardozo.

Apresentarei a seguir uma síntese dos quatro trabalhos selecionados, cujos títulos considere importante preservar em seu formato original. No capítulo 7, farei referência a eles, apresentando excertos que se articulam com as narrativas referidas pelas professoras nas entrevistas¹⁰⁴.

*** O primeiro projeto de trabalho: a primeira Semana da Consciência Negra na escola (1994)**

O texto que relatou o primeiro trabalho da escola sobre o tema racial, realizado em 1994, apresentou o roteiro do projeto que foi desenvolvido junto às turmas de sexto ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de História e Geografia naquela ocasião. Também apresentou o discurso de abertura dos trabalhos da 1ª Semana da Consciência Negra na escola,

¹⁰³ É importante mencionar que, embora tenham sido escritos 71 relatos para o livro “Trança de Gente”, a versão final foi publicada apenas com uma parte desses trabalhos, por uma questão de espaço e recursos disponíveis. Os textos não incluídos, bem como os demais que foram escritos após o lançamento do livro, estão sendo reservados para um segundo volume desse trabalho.

¹⁰⁴ Para ler os textos na íntegra, ver Santos et al (2009).

que contou com a visitação de familiares e amigos dos alunos. O enfoque central desse trabalho foi o estudo da “Contribuição Negra para o Brasil” em alguns de seus aspectos históricos (escravidão, resistência, luta, abolição) e culturais (capoeira, carnaval, vocabulário, literatura, religião e gastronomia). Envolveu ainda a leitura de textos e poesias sobre o negro, onde os alunos foram chamados a ler, escrever, discutir, declamar e dramatizar, além de apresentações de dança de samba e de uma peça de teatro intitulada “Ouvi o clamor deste povo negro”.

*** A sombra (1999)**

O trabalho intitulado “A sombra”, relatou um episódio ocorrido no ano de 1999, em uma das aulas da professora Leusa junto à sua turma de BP¹⁰⁵.

Não se tratava de um projeto pedagógico planejado, mas sim de uma situação que partiu dos próprios alunos e que acabou por gerar outras atividades e desdobramentos. Relatou a referida professora nesse texto que, após desenvolver vários assuntos sobre o tema da diversidade com sua turma de BP naquele ano, a atitude e a fala de uma aluna em muito lhe surpreendeu.

Estava a professora com sua turma de alunos deslocando-se pelo pátio, quando uma das alunas apontou para as sombras das crianças refletidas no chão. A menina chamou a atenção dos demais ao falar:

“Professora, olha nossas sombras. Nem dá para ver se somos homens ou mulheres, negros ou brancos. Só humanos.”

Precisa ser destacado que muitas professoras constantemente lembravam desse episódio, que era referido por muitas como sendo o “lema” da escola João Satte em seu trabalho sobre a diversidade cultural.

*** Episódio de Porongos (2001)¹⁰⁶**

Nesse texto, foi relatado o projeto realizado na disciplina de História com as turmas do terceiro ano do terceiro ciclo no ano de 2001. Após desenvolver com os alunos o

¹⁰⁵ BP é a turma de Progressão do II ciclo.

¹⁰⁶ Dos quatro textos que selecionei, esse foi o único que não foi publicado no “Trança de Gente”.

tema da Revolução Farroupilha, a professora apresentou aos alunos o filme “Neto perde sua alma”, dando destaque aos lanceiros negros que se fizeram presentes à frente das tropas farroupilhas. O trabalho ainda contou com a presença de dois atores gaúchos do filme, que visitaram a escola para conversar com os alunos sobre sua profissão.

*** Um negro em minha vida (2001)**

No ano de 2001, dentro da disciplina de História, a professora propôs a seus alunos de C30 que escrevessem um texto homenageando uma pessoa negra que fizesse parte de suas vidas. Os alunos realizaram entrevistas e fotografias de negros importantes para cada um em sua própria história. Esse material foi então enviado a uma gráfica que, de modo voluntário, confeccionou vários calendários contendo os textos dos alunos e as fotos dos negros homenageados. E ainda na Semana da Consciência Negra daquele ano, os negros que inspiraram a escrita dos alunos foram convidados a comparecer à escola, para serem homenageados perante toda a comunidade escolar.

QUEM NÃO SABE ONDE É O SUDÃO, SABERÁ
A NIGÉRIA, O GABÃO, RUANDA
QUEM NÃO SABE ONDE FICA O SENEGAL
A TANZÂNIA E A NAMÍBIA, GUINÉ BISSAU
[...]

ENTRE ORIENTE E OCIDENTE
ONDE FICA?
[...]

ÁFRICA FICA NO MEIO DO MAPA DO MUNDO DO
ATLAS DA VIDA
ÁFRICAS FICAM NA ÁFRICA QUE FICA LÁ E AQUI
ÁFRICA FICARÁ

CMÚSICA "ÁFRICA", INTERPRETADA PELO GRUPO PÉ COM PÉ.
AUTORIA DE SANDRA PERES, PAULO TATIT E ARNALDO ANTUNES)

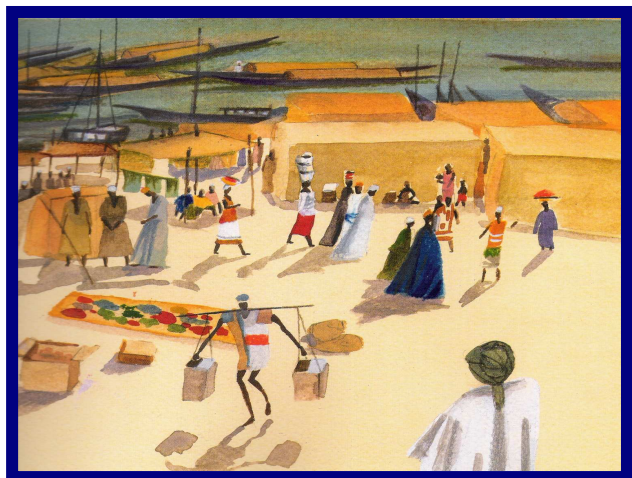


Figura 7: África

7. NARRATIVAS CONSTITUINDO IDENTIDADES: o trabalho da escola com a história e cultura africana e afro-brasileira, a interpelação da lei 10.639/2003 e o posicionamento dos sujeitos

Ao ingressar na escola João Antonio Satte, em março de 2007, deparei-me com um cenário de numerosos trabalhos sobre o tema racial, especialmente projetos voltados à história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse primeiro contato, levantei a hipótese de que aquele contexto de valorização do tema seria resultado da emenda 10.639/2003 e que as práticas e projetos observados seriam implicações das diretrizes trazidas pela referida lei. Tal hipótese motivou a constituição de meu projeto de dissertação, intitulado “História e Cultura Afro-Brasileira no espaço escolar: implicações da legislação no cotidiano de uma escola municipal de Porto Alegre”, no qual procurava investigar e analisar os efeitos da lei 10.639/2003 sobre as práticas escolares da instituição em estudo.

No entanto, após um pouco mais de um ano de convivência nessa escola enquanto educadora e à medida que fui aproximando-me das colegas professoras, percebi que aqueles trabalhos e práticas não estavam sendo desencadeados pela lei, pois davam continuidade a toda uma experiência particular dessa escola em seu trabalho com o referido tema racial.

Diante dessa situação, ao apresentar o projeto de mestrado, em julho de 2008, embora tenha focado como questão principal de pesquisa as implicações da lei 10.639 no trabalho dessa escola, tive a necessidade de incluir aspectos que estavam me instigando e que já me demonstravam não ser apenas efeitos da lei, como o fato de, naquele ano, a escola ter organizado trabalhos comemorativos pela sua 15ª Semana da Consciência Negra, realizada anualmente no mês de novembro desde 1994.

Naquela ocasião, a partir das sugestões das professoras que compuseram a banca de qualificação do citado projeto, reorientei o estudo para um enfoque mais amplo, propondo investigar não mais as implicações da lei sobre essa escola, mas sim a trajetória da instituição ao longo de seus quinze anos de trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira, investigando também como aconteceu o atravessamento da lei 10.639/2003 naquela experiência e como o trabalho da instituição estaria produzindo efeitos sobre sua comunidade.

Por esse motivo, a realização de entrevistas com os quatro segmentos escolares – professoras, alunos, mães e funcionários – configurou-se como uma das principais ferramentas do trabalho empírico, aliada às observações das diferentes práticas presentes no cotidiano escolar, registradas no Diário de Campo, e aos relatos das professoras na coletânea “Trança de Gente”. Por meio dessas estratégias metodológicas, pretendi visibilizar as

narrativas e práticas das professoras, dos pais, dos alunos e dos funcionários, compondo a história do trabalho da escola sobre o tema em questão, analisando também como tais narrativas vêm constituindo o posicionamento dos sujeitos da comunidade, em especial, as identidades raciais dos alunos. Não estava, assim, procurando conhecer a “verdade” sobre a história da escola em seu trabalho com o tema racial, mas antes abrir espaço para que as *histórias contáveis* dos sujeitos pudessem emergir, *construindo narrativamente a realidade* dessa escola (Silveira, 2005, p.203-204).

Nas duas primeiras seções desse capítulo, intituladas “Tecendo Tramas” e “Agora é lei”, apresento a história da escola e a repercussão da lei 10.639/2003 nesse contexto, enfatizando as narrativas das professoras, além das mães e funcionários, pois entendo a trajetória da escola em seu trabalho pela inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira como constituída em meio às práticas pedagógicas que foram sendo planejadas e empreendidas por tais sujeitos. Na terceira seção, intitulada “Trançando Gentes”, analiso como o trabalho da escola vem constituindo os posicionamentos dos sujeitos da comunidade escolar, destacando o segmento alunos, a fim de visibilizar como as práticas escolares e as múltiplas narrativas vêm produzindo as identidades raciais das crianças e jovens que estudam nessa instituição.

Em outras palavras, as seções que compõem esse capítulo procuram analisar como a escola João Sante, em sua história particular, vem constituindo suas práticas pedagógicas voltadas a um propósito de inclusão da diversidade racial, enfocando especialmente a cultura negra. Não pretendo apresentar essa experiência singular como uma proposta de modelo educacional e sim provocar a reflexão acerca de como os sujeitos desse espaço institucional vêm narrando sua história e significando sua experiência na relação uns com os outros e também com outros espaços sociais, atuando como protagonistas na constituição de um cenário que pretende educar para a diversidade e na diversidade.

7.1. “TECENDO TRAMAS”: a experiência da escola no trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira

7.1.1. A emergência do trabalho com o tema da história e cultura africana e afro-brasileira

Comecei as entrevistas com o grupo de professoras direcionando a elas duas questões que procuravam investigar as condições que possibilitaram a emergência do trabalho

com o tema da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, ainda no ano de 1994. Essas questões eram bastante pertinentes, pois dentre as sete educadoras entrevistadas, cinco já faziam parte do corpo docente da escola no ano em que aconteceram os primeiros trabalhos voltados ao tema.

Referida anteriormente a totalidade de questões que foram feitas às professoras, destaco nesse momento as duas perguntas que diziam respeito à emergência do tema racial na escola. As questões eram as seguintes: *Como começou o trabalho com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola? Como começou o teu próprio interesse em trabalhar com esse tema e de engajar-se as demais colegas?*

Ao iniciar as entrevistas pela professora Leusa Maria Maciel Cardozo (autodeclarada “branca”), à qual as demais colegas atribuíam o pioneirismo no trabalho com o tema da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, tive a oportunidade de ouvir dela muitas informações acerca das condições que possibilitaram a emergência dos trabalhos na escola. Informações essas que não se tratavam apenas de dados, mas antes de narrativas dessa educadora que conferiam sentido à sua experiência nessa escola (Larrosa, 2002).

Segundo a referida professora, até o seu ingresso na escola em 1994, nenhum trabalho sobre qualquer temática racial havia sido lá desenvolvido. Ela falou, com muito orgulho e satisfação, que o trabalho da escola começou a partir de sua motivação individual em fazer com que determinados temas fossem incluídos no currículo escolar, como a “história do povo negro no Brasil, o racismo e o preconceito social”¹⁰⁷. É interessante destacar o fato de a referida professora ser de cor branca, o que chamou minha atenção desde o momento em que constatei seu engajamento com os projetos voltados ao tema racial. Senti uma aproximação muito grande entre a história dessa professora e a minha própria história como educadora, já que muitas vezes também vivenciei o estranhamento das pessoas pelo fato de ser uma professora de cor branca que incluía temas como a cultura negra em suas aulas.

Ao narrar as suas motivações para o trabalho pedagógico que desenvolvia sobre a temática em questão, a professora relatou alguns fatos de sua infância no município de Pelotas/RS, falando sobre a convivência com seu pai e sobre o hábito que ele tinha de contar histórias e declamar poesias sobre os negros escravos das charqueadas gaúchas, em uma postura que ressaltava o seu repúdio ao racismo. Disse que seu pai esteve muito presente na sua formação pessoal e profissional, o que teria despertado sua atenção para os temas raciais, especialmente aqueles voltados aos negros. Também destacou as leituras que realizou do

¹⁰⁷ Diário de Campo, 21/10/2008. Entrevista com a professora Leusa.

poeta Castro Alves em sua adolescência, o que fundamentou a proposta de trabalho pedagógico em sua primeira experiência como professora: a realização do estágio de conclusão do Curso Normal (Magistério) em Pelotas na década de 60. Resumiu sua ação pessoal e profissional com o tema racial como um “compromisso de vida”, o que a motivou a cursar a faculdade de História. Nesse curso, relatou ter percebido uma constante *invisibilidade* do negro na grade curricular, o que a instigou ainda mais a incluir estudos sobre o segmento negro em sua prática pedagógica.

Ao entrar para a equipe de professores da escola João Satte, relatou ter proposto, em uma reunião pedagógica, que ela e seus colegas construíssem um projeto sobre temas relacionados à história e à cultura negra. Referiu que os professores foram bastante resistentes, alegando terem medo de desenvolver essa temática e ainda desconhecimento histórico para tal abordagem, como referiu nesse excerto de sua entrevista:

Leusa: [Quando entrei em 1994] não existia absolutamente nada, nunca ninguém tinha trazido este tema. Quando eu levei pra reunião, vários colegas falaram: “Ah, não, mas isso é ruim da gente trabalhar, pode gerar outras interpretações”. Eles demonstraram que tinham medo de trabalhar estes temas. [...] E comecei. Sozinha. Convidei alguns colegas, mas eles não se sentiram com coragem de dar início, até por desconhecimento, não sabiam como fazer [...]. Eu comecei, trouxe livros, mostrei possibilidades. (Diário de Campo, 21/10/2008)¹⁰⁸

Esse sentimento de solidão, de estar sozinha na implantação do trabalho, foi bastante reforçado nas falas seguintes dessa professora, que destacou esse como sendo uma das maiores dificuldades encontradas na abordagem do tema da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Relatou também que foi o seu trabalho individual e seu esforço em não esmorecer que acabou contagiando aos poucos muitos colegas, que foram se engajando ano a ano nos trabalhos.

Nesse sentido, um acontecimento importante para essa história foi o ingresso na escola da professora Ana Paula Rodrigues da Silva (autodeclarada “negra”), naquele mesmo ano de 1994, a qual concordava com a professora Leusa sobre a relevância dos referidos temas, o que acabou por se constituir em um encorajamento e em um fortalecimento da proposta de levar adiante um projeto com o tema da história e cultura africana e afro-brasileira, como referiu a professora no trecho que se segue:

¹⁰⁸ Convencionei apresentar os excertos das entrevistas realizadas dentro de molduras, com o objetivo de diferenciá-los das citações bibliográficas.

Ana Paula: Meu trabalho começou muito em função do trabalho que a Leusa já vinha desenvolvendo. [...] Era uma coisa que eu gostava, que me fortalecia e que despertava nos alunos o interesse, [...] porque tínhamos um grande número de alunos negros e eles acabavam se identificando, e mesmo os alunos não-negros [também se identificavam com o trabalho]. Por exemplo: conhecer um pouco da História e Geografia da África, deixar a idéia de que a Europa é o centro do mundo e ver a África como o berço da humanidade (Diário de Campo, 18/11/2008).

Como apareceu no trecho acima, um dos fatores desencadeadores do trabalho foi a presença significativa de alunos negros estudando na escola naquela época. Porém, este fato por si só não justificou a necessidade do trabalho, pois a preocupação das professoras também estava voltada para os alunos não-negros. A inclusão dos temas referentes à história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da escola foi feita visando promover outras formas de ver, pensar e agir da comunidade escolar¹⁰⁹, como destacou a referida professora na fala abaixo:

Ana Paula: A não ser por esse trabalho, na época, que era isolado da Leusa, a escola nem pensava neste tema. Não fazia parte do currículo da escola. Talvez porque a escola estava voltada ao conhecimento formal e até então esse não era um conhecimento formal, não era alguma coisa que fizesse parte do currículo e que devesse ser levado em conta [...] A comunidade estava acomodada, porque não fazia parte da sua realidade, ela nem pensava sobre isso. Isso não chegava até a escola, porque essa cultura não era valorizada. [...] Um bom tempo depois é que eles [pais, alunos, professores e funcionários] começaram a despertar para isso, porque foram instigados. (Diário de Campo, 18/11/2008)

O papel das duas professoras até aqui citadas, Leusa e Ana Paula, de mobilizarem os demais colegas para o trabalho com os temas em questão, a partir do ano de 1994, foi destacado pelas colegas que participaram das entrevistas, como a professora Júlia Muller (autodeclarada “branca”), de Arte-Educação, que falou sobre o seu próprio trabalho com a cultura africana como motivado pela presença significativa de alunos negros na escola e também pelo seu engajamento ao projeto pedagógico das colegas acima citadas:

Júlia: Nós sempre tivemos bastantes alunos que são de origem negra. Então, [...] me lembro que começou com a Ana Paula e a Leusa a organização de buscar coisas sobre a cultura negra. Em seguida, eu já tive interesse em fazer isto, já tinha livros em casa e já comecei a trabalhar textos com características da arte africana. As primeiras experiências minhas eu já vi que eram bem valorizadas pelos alunos. Aí fui sempre trabalhando, procurando outras coisas e sempre me engajei. (Diário de Campo, 23/10/2008)

A professora Salete Monticelli (autodeclarada “branca”), que em 1994 era a diretora da escola, apresentou como sendo uma das condições que possibilitaram a emergência do trabalho da escola sobre o tema em questão a discriminação que percebia entre

¹⁰⁹ Desenvolverei melhor esse tema no item 7.1.2, intitulado “A educação do olhar: a visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como contraponto a um currículo etnocentrado”.

os alunos provindos de diferentes áreas do bairro. Segundo ela, a ocupação irregular de condomínios residenciais do Parque dos Maias, ocorrida alguns anos antes de 1994, gerou uma situação de divergência entre os moradores, que podia ser percebida no interior da escola: os filhos dos moradores mais antigos discriminavam os filhos das famílias invasoras, a ponto de não aceitarem, sequer, estudar na mesma sala de aula. Esse fato chamou a atenção das professoras para a realização de um trabalho pedagógico sobre a questão da “aceitação” entre os diferentes, como forma de contrapor a discriminação que acontecia dentro da escola entre as crianças, cuja maioria era negra. Diante dessa situação, o fator racial abriu margem para um trabalho pedagógico em torno do tema da discriminação em suas diferentes facetas.

Porém, como colocou a professora, esse trabalho com a comunidade não teve início sem enfrentar resistências por parte de algumas famílias:

Salete: [...] Eu me lembro que a gente teve até que pedir permissão para alguns pais, [perguntando] se os alunos poderiam fazer o trabalho. [...] Alguns pais não permitiram que os alunos participassem daquilo [do trabalho]. Eu me lembro de um aluno que levou pra casa um deus afro¹¹⁰ pra pintar e a mãe dele veio dizer que ele não ia fazer. Depois que eu conversei com ela, aí ele fez. (Diário de Campo, 23/10/2008)

Ao falar sobre essa situação, a professora retomou o fato de a escola estar inserida em uma área de ocupação residencial irregular, em que as famílias, ao mesmo tempo em que eram discriminadas por pertencerem ao movimento de ocupação, exerciam também a discriminação racial e ainda a discriminação sobre as pessoas que eram adeptas de religiões distintas das delas, como as umbandistas, o que sinalizou para a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico voltado à formação dessa comunidade. Para isso, uma das práticas adotadas foi o estabelecimento de parcerias com profissionais negros, como escritores e advogados, que compareciam à escola para palestrar para pais e alunos sobre temas ligados às suas profissões, o que conferia visibilidade e respeito ao enfoque dado pela escola sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Penso que essa estratégia de trabalho criada na escola João Satte vai ao encontro do que afirma Alexandre Pereira Simões (2004), quando fala da necessidade de a escola promover a *escuta* de sua comunidade para a construção de práticas pedagógicas que problematizem as relações sociais e as desigualdades estabelecidas no contexto escolar, o que, para o autor, é um princípio para a construção de uma possibilidade de cidadania, como refere no trecho a seguir:

¹¹⁰ O “deus afro” ao qual se referiu a professora era um Orixá, uma divindade de religiões de matriz africana, que na época foi levado para casa por um aluno para colorir, como parte de um projeto que estava sendo desenvolvido na escola sobre a cultura africana.

Dessa forma, considero que, se pretendemos falar em cidadania, formando sujeitos que saibam criticar, opinar e interagir com o outro, devemos, em nossas salas de aula, possibilitar aos alunos o entendimento de diferentes pontos de vista e visões de mundo estando, para isso, abertos à desconstrução das verdades únicas, à relativização do “conhecimento pronto e acabado”, à problematização dos discursos, ao conhecimento de que podemos com nossa fala, gestos e atitudes reproduzir as desigualdades já existentes. (ibidem, p.77)

Entendo que o enfoque dado pela escola à cultura e à religião afro-brasileira, naquela época relatada pela professora Salete, tenha pretendido problematizar algumas “verdades”, falas e atitudes presentes naquela comunidade. Porém, como a própria professora colocou, em função das manifestações de oposição e até mesmo de discriminação a esses temas por parte de alguns alunos e seus familiares, foi detectada a necessidade de se promover a formação da comunidade, dando continuidade ao tema para além da abordagem religiosa.

Esse fato vai ao encontro de um importante questionamento levantado por Fernanda Felisberto (2006), o qual serve para pensar que a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar precisa ir além do enfoque religioso: “[...] como sensibilizar uma importante parcela de professores e alunos [...] quanto ao fato de o estudo de história da África não ser o mesmo que se estudar [apenas] os cultos afro-brasileiros, popularmente chamados por alguns grupos de *macumba*?” (p.70, grifo da autora). As colocações de Felisberto fortalecem a estratégia pensada pela escola naquele contexto, o que dizia respeito à construção da visibilidade afirmativa dos elementos históricos e culturais de matriz africana, dentre os quais figuram as religiões¹¹¹, sem, no entanto, se restringir a elas.

A professora Salete ainda relatou que, na época em que tiveram início os trabalhos voltados à história e cultura africana e afro-brasileira, sua equipe de trabalho na direção da escola era composta por várias pessoas negras¹¹², o que provocou em muitos pais reações de surpresa e até mesmo de reprovação em relação à cor desta equipe de trabalho. Mas o que mais chamava a atenção da professora era que tais atitudes também foram explicitadas por alguns de seus colegas professores. E uma dessas atitudes eram as falas pejorativas de alguns desses profissionais, que por vezes demonstravam-se bastante racistas em relação a seus colegas negros¹¹³. Para a professora, esse foi um dos motivos mais relevantes para o planejamento dos trabalhos voltados ao tema da história e cultura negra, pois para discutir a

¹¹¹ Um dos autores que debate essa questão é Paulo Sérgio da Silva, professor de História e Mestre em Desenvolvimento Rural pela UFRGS, que produziu um artigo intitulado “Chuta que é macumba!” (2008), no qual constata a ausência de projetos pedagógicos voltados à abordagem das religiões de raiz africana nas escolas em geral, o que se constitui em uma problemática a ser pensada pelos educadores.

¹¹² As pessoas negras às quais se referiu a professora eram a vice-diretora, a secretária, a coordenadora cultural e o monitor.

¹¹³ A professora Salete relatou algumas situações em que professoras negras foram desprestigiadas, ao serem chamadas por colegas de “negrada” ou de “negronas”. Alguns desses termos apareciam em meio a falas e comentários cotidianos sobre assuntos diversos.

discriminação que acontecia entre os alunos era necessário começar a discussão pelos professores. Como disse a referida professora: “Se um professor estava dizendo isso, como que os alunos não iam se discriminar dentro da escola?” (Diário de Campo, 23/10/2008). Ainda é importante mencionar que essa professora ressaltou que sua postura enquanto diretora na época foi a de total apoio aos trabalhos das professoras pioneiras na abordagem da temática em pauta, pois além dos fatos acima mencionados, ela também vivenciara a discriminação racial em sua história pessoal, ao casar-se com um homem negro, militar do exército, e assumi-lo perante sua família e seus amigos¹¹⁴.

As colocações dessa professora indicam que o trabalho da escola emergiu muito em função das práticas racistas que eram observadas no espaço da instituição, manifestadas tanto por pais e alunos, como por professores e funcionários. Para Nilma Gomes (2005), o reconhecimento de que a escola é um espaço social em que o racismo está presente é um importante passo para o trato pedagógico do tema racial, que segundo a autora, não pode ser concebido como apenas um tema transversal no currículo. A autora argumenta que a consideração das questões raciais pelas práticas escolares diz respeito à sensibilidade e ao posicionamento dos educadores, que além de reconhecer a presença do racismo na escola devem criar estratégias coletivas para contrapô-lo. Isso me faz lembrar que, por diversas vezes, ouvi as professoras da escola referirem que o seu interesse pelo tema da história e cultura negra era uma questão de *sensibilidade*, o que vinha movendo-as em direção à busca de estratégias de trabalho pedagógico.

É importante atentar ainda para o que diz Gomes (2005), quando reflete que o tema racial envolve o trabalho com as *representações* e os *valores* pessoais que cada sujeito construiu sobre os negros. Citando o filme *Olhos Azuis*¹¹⁵, a autora fala sobre a dificuldade que consiste em sair do confortável lugar ocupado pelo “nós” para estar no lugar do “outro”, experienciando o racismo e a discriminação sofrida por determinados sujeitos, como por exemplo, os afro-brasileiros. Para a autora, o preconceito racial construído socialmente e constituidor de cada sujeito, além de ser considerado como um dos mais relevantes fatores que justificam a necessidade de uma proposta de trabalho voltada ao tema racial no espaço

¹¹⁴ A professora relatou várias situações de racismo que ela e seu marido vêm enfrentando em seus anos de casados. Em especial, falou sobre a discriminação que eles vêm sofrendo em vários espaços sociais por terem adotado dois filhos negros e portadores de necessidades educativas especiais.

¹¹⁵ *Olhos Azuis (Blue Eyes)* é o nome de um documentário produzido nos Estados Unidos (1996), em que uma professora branca e de olhos claros (Jane Elliot) relata a sua história de trabalho com o tema do racismo e do preconceito em escolas e em *workshops*, onde os participantes são submetidos à experiência de se sentirem discriminados.

escolar, ainda deve ser pensado como uma questão importante a ser incluída e discutida nos cursos de formação de professores.

Faço aqui um parêntese para narrar uma experiência própria que se aproxima das colocações de Gomes (op.cit.), como também do que relatou a professora Salete, acerca do preconceito racial manifestado por parte de suas colegas no espaço da escola. Trabalhando com grupos de professores em escolas que me convidavam a relatar meu estudo¹¹⁶ ao longo dos anos de 2007, 2008 e também 2009, não foram raras as vezes em que pude perceber posturas de alguns educadores que não estavam dispostos a repensarem seus preconceitos sem resistências. Algumas falas que ouvi são bastante ilustrativas quanto a isto: *“Eu não sou racista, por que então deveria tratar deste tema em minhas aulas?”* e *“Olha, eu acho que os maiores racistas são os próprios negros... Se não fossem, por que insistiriam em se casar com loiras?”* E ainda: *“Agora vem uma lei [a 10.639/2003] e faz os negros se sentirem coitadinhos. Por que não existe uma lei para brancos também?”*

É importante referir que embora tenham ocorrido tais depoimentos, a maioria dos professores participantes daqueles momentos de formação mostrou-se bastante interessada pela busca de qualificação para o trabalho pedagógico com a questão racial. No entanto, as questões preconceituosas colocadas sem quaisquer constrangimentos por parte de alguns educadores nesses encontros, além de serem as que geravam mais polêmicas e até mesmo divergência conflituosa de pontos de vista entre os participantes, são aquelas mais delicadas de serem tratadas. Tais questões me levam a pensar que, ao mesmo tempo em que os preconceitos trazidos pelos professores devem servir de motivação para a constituição de uma proposta pedagógica que promova a inclusão do tema racial, como acima destaquei as falas da professora Salete em sua experiência na escola João Satta, também é possível considerar que tais preconceitos colocam-se como urgentes nas abordagens dos cursos de formação e de formação continuada de professores, pois como refere Gomes (2000), tais colocações verbais são mais do que comentários pessoais; são construções culturais forjadas no interior das relações sociais, que se corporificam nas escolas, dentre outros espaços.

Voltando às entrevistas realizadas com as educadoras, a professora Denise Santos da Silva (autodeclarada “negra”) apontou como sendo um dos motivos que justificaram o início dos trabalhos sobre o tema referido na escola a existência de uma pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), em meados da década de 90, em que

¹¹⁶ As escolas onde realizei relatos de meu estudo, na forma de palestras ou oficinas, não pertenciam à rede municipal de Porto Alegre. Foram escolas estaduais e municipais, a maioria pertencente à região metropolitana de Porto Alegre.

era questionado sobre o número de negros em cada comunidade escolar da rede¹¹⁷. Tal fato gerou a dificuldade, para muitas pessoas, de se identificarem como afrodescendentes negros, pois como referiu a professora no trecho abaixo, a comunidade em geral levava em consideração apenas o critério “cor”:

Denise: A própria Smed começava um trabalho mandando pesquisar quantos alunos negros tinha [na escola], quantos professores negros. [...] E aí a gente começou a conversar e a perguntar para as pessoas o que elas entendiam por “ser negras”. E algumas pessoas achavam que, porque eram mais claras, ou porque não tinham a tez escura, não eram negros ou descendentes de negros. Às vezes era difícil até de elas se identificarem: quem é ou não é afrodescendente (Diário de Campo, 30/10/2008)

Essa autoidentificação dos sujeitos mobilizou as professoras para a constituição de um projeto pedagógico que valorizasse a ancestralidade africana e as práticas culturais daquela comunidade, a fim de constituir o posicionamento dos sujeitos como negros. Ainda mais porque, como contaram algumas professoras, muitos alunos não tinham a pele escura, mas seus pais e irmãos sim, o que suscitou um debate no interior da escola acerca do que significa ser ou não um sujeito negro. Nesse contexto, a escola parece ter começado a visibilizar a identidade negra como uma construção social e cultural (Guimarães, 2002), que não se restringe à aparência física.

Todas essas colocações das professoras mais antigas na escola possibilitaram entender como foi sendo gestado o trabalho da escola com a história e cultura africana e afro-brasileira. Como pode ser visto, as narrativas das professoras foram bastante diversas e ricas em detalhes, o que leva a pensar que não é possível encontrar um fator desencadeador para o trabalho racial na escola. Os projetos sobre o tema racial iniciaram em 1994, impulsionados pela ação da professora Leusa e, mais tarde, da professora Ana Paula, muito em função da presença maciça de alunos negros na escola. A necessidade do trabalho também fora diagnosticada em virtude das situações de discriminação surgidas entre os alunos e, ainda, pelas falas preconceituosas que partiam dos diferentes segmentos escolares, especialmente por parte de alguns professores. Somou-se a esse contexto uma pesquisa promovida pela SMED, que incitou discussões no interior da escola acerca dos sujeitos negros assumirem-se ou não como tais. Entendo, assim, que são narrativas como essas empreendidas pelas professoras que atribuem significado à experiência singular da escola João Satte, o que vem construindo *narrativamente* a história dessa instituição em seu trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Larrosa, 1996; Arfuch, 2002 e 2006; Silveira, 2005).

¹¹⁷ A pesquisa à que se referiu a professora tratava-se da “Pesquisa Sócio-Antropológica”, que era realizada pelos educadores da rede municipal nas comunidades nas quais estavam inseridas as escolas, a fim de diagnosticar as características e necessidades das comunidades para a constituição dos “Complexos Temáticos”, que subsidiavam os projetos pedagógicos de cada instituição.

Tal constatação pode ser visibilizada nas falas das professoras Diva Márcia Benevenuto Costa e Sandra Rejane Claro dos Santos (ambas autodeclaradas “negras”), as quais não estavam na escola na época da implantação do projeto, já que seu ingresso se deu em 2003. Tais professoras relataram que, ao ingressar na escola, perceberam a existência de trabalhos sobre o tema da história e cultura africana e afro-brasileira, dando destaque às exposições da Semana da Consciência Negra, realizadas na escola anualmente no mês de novembro. Porém, como elas mesmas disseram, a falta de momentos e espaços para *troca de conversas* entre as educadoras, como reuniões pedagógicas, dificultou um maior conhecimento por parte delas – que eram novas na escola – do trabalho que era desenvolvido, o que impediu um maior engajamento aos trabalhos das colegas mais antigas. Essa articulação veio a acontecer somente mais adiante, na medida em que essas professoras mais novas foram estabelecendo vínculos com as colegas e sendo interpeladas por suas narrativas.

Encerradas as perguntas que tratavam da emergência do trabalho racial na escola, direcionei às professoras uma questão que procurava submeter o trabalho desenvolvido na instituição à avaliação desse segmento entrevistado: *Quais os pontos positivos e as dificuldades encontradas nesse trabalho?*

Como aspectos positivos, foi levantada a questão da disposição de um grupo de professoras, que sempre se articulou para que o projeto não se esgotasse ao longo dos quinze anos de sua existência, mesmo diante das dificuldades, como a falta de espaço e momentos para trocas entre colegas, como referiu a professora Júlia:

Júlia: Eu acho que nós sempre tivemos alguns professores disponíveis e mesmo que a gente não tivesse tempo pra fazer uma reunião, a gente conversava, mostrava um livro, trocava uma ideia do que estávamos fazendo, aquelas coisas informais que a gente consegue costurar; eu digo que é bem uma costura de retalhos mesmo. A gente não faz o tecido juntos, a gente costura retalhos (Diário de Campo, 23/10/2008)

A disposição do grupo de professores em participar dos trabalhos foi bastante citada pelas entrevistadas, constituindo-se como um ponto central em suas narrativas. Para elas, é esse grupo de professoras, do qual também fazem parte, que vem contagiando e agregando colegas no trabalho a cada ano.

No entanto, embora as educadoras pouco tenham referido sobre as dificuldades percebidas no trabalho desenvolvido pela escola, todas mencionaram a existência de uma certa falta de engajamento por parte de alguns colegas, os quais até valorizam os trabalhos, mas dificilmente manifestam interesse por uma participação efetiva nos mesmos, o que é atribuído pelas educadoras entrevistadas como uma *falta de interesse* por parte de alguns.

Essa não-participação da totalidade do grupo de professores nos trabalhos da escola sobre o tema racial remete ao que dizem Gomes e Silva (2002, p.25) sobre o posicionamento individual e a sensibilidade dos educadores na inserção do tema da diversidade etnicorracial no campo da educação:

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita a interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar.

E ainda citando as mesmas autoras, é possível compreender as colocações das professoras entrevistadas acerca da falta de engajamento por parte de alguns colegas:

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana. (ibidem, p.29-30)

A professora Diva, nesse sentido, chegou a fazer um comentário sobre o quanto a falta de interesse por parte de alguns colegas pode frustrar e até mesmo prejudicar o andamento de um trabalho:

Diva: Todos os trabalhos que eu faço são em grupos e dificulta no sentido de o colega não entender que a sala fique “desorganizada”, ou que ele chegue na sala e tu não conseguiste organizá-la nos moldes como estava. Acho que isso chateia um pouco, cansa e atrapalha, pois tu meio que desistes de fazer trabalho em grupo, embora eu acho que isso seja fundamental. Se tu vais trabalhar coletividade e não vais trabalhar em grupo, não tem muita razão de ser. Tudo que vem do povo africano, tudo que li, vem da circularidade e da questão do grupo, da coletividade. (Diário de Campo, 22/10/2008)

Para a professora Ana Paula, a incompreensão ou a falta de participação manifestada por alguns colegas pode ser significada como uma ação de *resistência* que, embora tenha acontecido mais no início dos trabalhos nos anos 90, ainda permanece por parte de alguns pais e até mesmo professores, que não se colocam na posição de repensar seus pontos de vista. Como disse a professora, a maior dificuldade para o trabalho da escola sobre o tema da história e cultura africana e afro-brasileira está na “[...] resistência em parar para ouvir que os afrodescendentes têm uma história sim e rever muitos de seus pontos de vista.”¹¹⁸

Tais dificuldades apontadas pelas professoras têm relação com aquilo que todas elas indicaram como sendo o ponto negativo mais percebido e mais sentido nessa escola: a

¹¹⁸ Diário de Campo, 18/11/2008. Entrevista com a professora Ana Paula.

falta de espaços e de momentos de trocas pedagógicas entre o grupo de professores, como por exemplo, tempo nas reuniões pedagógicas para a socialização de experiências entre elas, como a professora Sandra referiu de modo bastante interessante:

Sandra: A dificuldade é essa: acho que falta essa coisa de ver o trabalho de outros [...] Eu acho que ficam um pouco isolados os trabalhos. Estamos convivendo no mesmo espaço e não se sabe o que o outro faz [...]. Falta é isso, uma socialização. A gente fala que o aluno tem que se socializar. Mas nós mesmos não socializamos; nós não temos essa troca (Diário de Campo, 23/10/2008)

Em colocações como essas, as professoras parecem reivindicar espaços onde suas histórias possam ser contadas e onde suas narrativas possam ser construídas na relação com outros, constituindo elas mesmas e os demais que fazem parte daquele contexto. Sendo a realidade uma construção narrativa (Silveira, 2005), são necessários, portanto, espaços de visibilidade das histórias que poderiam fortalecer a escola em torno do tema racial, o que prevê também, a constituição das professoras enquanto sujeitos que se sentem chamados ao engajamento ao trabalho pedagógico proposto.

Como refere Azoilda Trindade (2002, p.15), a visibilidade das diferenças na escola requer a construção coletiva de uma prática docente, o que coloca a troca de histórias singulares entre educadores como uma estratégia necessária.

Visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências [...] Tudo isso nos aponta para a construção e fortalecimento de uma certa prática docente [...] Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos.

O fato de as professoras reivindicarem espaços para narrar suas histórias reforça o que diz Silveira (2005, p.206), quando afirma que existe um “nexo que une narrativas à experiência – a narrativa como testemunho da experiência vivida e essa narrativa da experiência como legitimadora de uma determinada identidade”. As narrativas das professoras, desse modo, ao tornarem-se públicas perante suas colegas, também afirmam suas identidades nesse contexto, constituindo aqueles e aquelas que ainda não se veem engajados no trabalho.

Esses momentos de publicização das narrativas das professoras poderiam ser entendidos como uma forma de se garantir continuidade àquilo que Hall (1997) denomina “circuito da cultura”, que diz respeito ao movimento em que os significados culturais são compartilhados por um grupo através de suas práticas sociais, de suas representações e de suas identidades. Os momentos de trocas, tão reivindicados pelas professoras, podem ser

assim entendidos como um processo em forma de circuito, onde as educadoras têm a oportunidade de estabelecer culturalmente uma *articulação* entre elas e seus pares (Santos, 1997).

Ao falarem sobre os aspectos positivos do trabalho, as professoras ainda apontaram a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento dos projetos, muito em função do posicionamento das várias equipes diretivas que já atuaram na escola, inclusive daquela que atuava durante a realização das entrevistas¹¹⁹, que, segundo as professoras, sempre valorizaram os projetos voltados ao tema da história e cultura africana e afro-brasileira.

Cabe destacar aqui que a mantenedora da escola – a Secretaria Municipal de Educação – também vem atuando ao longo dos anos como colaboradora dos projetos na escola, por meio da liberação de recursos e materiais pedagógicos necessários ao trabalho, além da promoção de encontros de formação continuada para educadores.

Um ponto facilitador para a ação da SMED/POA é a existência de sua Assessoria de Relações Étnicas e Raciais¹²⁰, bastante atuante e presente nas escolas, fomentando projetos voltados ao tema racial, ao menos na época em que ocorreram as entrevistas. Em 2008, por exemplo, foi disponibilizada uma verba no mês de novembro para os trabalhos comemorativos ao Dia da Consciência Negra. As escolas interessadas deveriam apresentar à SMED um projeto pedagógico por escrito, explicitando suas ações e justificando a necessidade de recursos financeiros.¹²¹

Sobre a relação da escola com a mantenedora, referiu a professora Denise:

Denise: Eu acho que hoje a nossa escola é um expoente neste trabalho na rede municipal e até em Porto Alegre [...] Uma das potencialidades é que qualquer coisa que a gente pensar em fazer neste aspecto, a gente vai ter o apoio da nossa mantenedora, porque a gente já tem uma base de trabalho bem reconhecida, bem feita (Diário de Campo, 30/10/2008)

Ao longo da realização das observações e entrevistas, pude constatar várias situações que vão ao encontro do que disse a professora Denise, sobre a escola ser um expoente na rede municipal de ensino de Porto Alegre no trabalho com a História e Cultura

¹¹⁹ A direção, na época de realização das entrevistas, era composta pelas professoras Neusa Aguiar, Zoila Muller e Cláudia Donada (gestão 2008-2010).

¹²⁰ Atualmente, essa assessoria também agregou as discussões sobre gênero, passando a denominar-se Assessoria para as Relações Étnicas, Raciais e de Gênero.

¹²¹ Merece ser destacado que, em 2009, por meio de um memorando enviado às equipes diretivas das escolas municipais, essa Assessoria tornou obrigatória a promoção de, ao menos, duas reuniões semestrais de planejamento e troca de experiências de educadores dentro do tema das relações étnicas, raciais e de gênero. A organização de tais reuniões ficou sob responsabilidade das coordenações pedagógicas das escolas, que contavam com o apoio da Assessoria, cujos representantes se colocavam à disposição para auxiliar ou até mesmo coordenar tais encontros.

Africana e Afro-Brasileira. Somente no ano de 2008, a escola foi chamada a participar de três eventos organizados pela SMED/POA, a fim de fazer o seu relato de experiências perante escolas estaduais e municipais, representantes de universidades, de Secretarias de Educação e comunidade em geral¹²². O último evento, inclusive, foi retratado em uma notícia publicada no *site* da SMED/POA na época. Nessa notícia, a professora Diva procurou visibilizar o trabalho da escola como um projeto que vem sendo desenvolvido cotidianamente numa proposta antirracista, não se restringindo a eventos esporádicos. Nas palavras da professora Diva: “Um grupo de professores da escola trabalha a temática o ano todo em sala de aula, com alunos de todas as modalidades de ensino”.¹²³

Gomes (2005), é outra autora que defende o trabalho coletivo como uma condição para a construção de uma proposta pedagógica com o tema da diversidade racial, o que deve ser desenvolvido tanto no interior da escola como nas relações desta com as demais instituições e comunidades. A autora destaca a troca de experiências como uma importante estratégia de trabalho, a ser promovida em especial dentro da própria escola, superando as barreiras impostas pela rigidez do tempo escolar.

Nesse sentido, referem Gomes e Silva (2002, p.28-29):

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnicocultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora [...]. Assim, poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade, em que estejam presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade.

Embora não tenha sido a última pergunta feita às professoras, deixei para finalizar esse subtítulo da primeira seção com a seguinte questão: *Quais eram/são os principais objetivos do trabalho desenvolvido pela escola em torno do tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?*

Foi interessante observar que, embora tenham sido entrevistadas individualmente, as professoras apresentaram recorrências em suas falas, que parecem uni-las em torno de certos objetivos, que podem ser assim expressos:

¹²² Os eventos foram: o Encontro Regional de formação de professores da rede municipal de POA (junho), as Conversações Pedagógicas (setembro) e o encontro Diálogo entre universidade e escola (novembro). Merece ser destacado que, dos três eventos, os dois primeiros eram obrigatórios para os professores da rede municipal de POA na condição de ouvintes. Para fazer o relato de experiências da escola João Satte, algumas professoras representantes foram escolhidas pela Direção e pela Coordenação Pedagógica, dentre as quais: Leusa Maria Maciel Cardozo, Diva Márcia Benevenuto Costa, Sandra Rejane Claro dos Santos e Vera Lúcia Furtado.

¹²³ Ver anexo C – “Satte virou notícia”

- A educação do olhar;
- A cultura do respeito às diferenças;
- A construção das identidades raciais dos alunos;

Tais objetivos são merecedores de um espaço próprio para sua discussão, daí minha intenção em apresentá-los em itens próprios. Assim, passarei a analisar o primeiro e o segundo tópico nos próximos dois subtítulos, enquanto o terceiro será apresentado na última seção desse estudo, que diz respeito às narrativas dos alunos sobre suas identidades raciais.

7.1.2. A educação do olhar: a visibilidade da história e cultura africana e afro-brasileira como contraponto a um currículo etnocentrado

As professoras destacaram como sendo um dos maiores e mais amplos objetivos da escola em seu trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira a “educação do olhar”. Para elas, a escola é uma instituição comprometida em ensinar os segmentos da comunidade escolar a verem, a enxergarem e a olharem para as os fatos e situações sociais de forma diferenciada daquelas que foram naturalizadas.

Em outras palavras, a questão da visibilidade dada ao negro dentro da escola foi apontada pelas professoras como sendo a maior preocupação do trabalho desenvolvido ao longo desses quinze anos. Quando a professora Leusa referiu “[...] eu sempre sentia esta invisibilidade do negro em todos os lugares [...]”¹²⁴, mostrou sua preocupação em relação aos espaços sociais que, historicamente, vêm sendo marcados pela *invisibilidade* do negro (Silvério, 2003 e 2005), ou ainda por imagens que não visibilizam esse segmento de forma afirmativa¹²⁵. A professora apontou a escola como um espaço em que se pode produzir essa visibilidade positiva, por meio de suas práticas pedagógicas e curriculares, capazes de contribuir para a elevação da autoestima dos alunos negros e para a construção de suas identidades raciais.

Nesse sentido, outra fala que destaca a visibilidade do negro na escola como uma das formas de se promover a formação do olhar é a da professora Ana Paula:

¹²⁴ Diário de Campo, professora Leusa, 21/10/2008.

¹²⁵ Um exemplo dessa visibilidade não-positiva são os programas de televisão, em muitos dos quais, ainda hoje, percebemos os personagens negros ocupando apenas papéis de vilões, de contraventores, de empregados subalternos, etc.

Ana Paula: Um dos principais objetivos desse trabalho na escola era fazer com que não só os alunos negros, mas também os professores e funcionários negros se fizessem sentir representados, respeitados e que a escola como um todo pudesse acolher e não discriminar essas pessoas. Isso era o principal. O trabalho começou por aí: a gente vai contar a história da África para as pessoas se darem conta de que as coisas não eram bem assim como a gente aprendeu lá na escola. E que nós, afrodescendentes, temos sim uma história. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Como diz Silva (1999, p.102), “[o] currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Tais considerações do autor posicionam as práticas pedagógicas como comprometidas com a *desconstrução das narrativas raciais hegemônicas* (Silva, op.cit.) presentes no currículo, o que acredito estar sendo proporcionado pela escola João Satte, através da visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em suas práticas e narrativas. Assumindo essa postura, a escola vem oferecendo referenciais que atuam como um contraponto à perspectiva tradicional de currículo da escolarização moderna ocidental, historicamente centrada em abordagens eurocêntricas (Fleuri, 2003).

Essas considerações vão ao encontro de Trindade (2002, p.9), para quem a falta de visibilidade da questão racial na escola configura uma educação voltada para a morte em vida: a morte das infinitas possibilidades e a “produção de maiorias invisíveis e silenciadas”. Portanto, a visibilidade da questão racial na escola, com destaque para a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, estaria produzindo a abertura para a possibilidade de se questionar e desconstruir as “verdades” presentes no currículo escolar, discutindo-se também o racismo, não apenas como uma questão de postura individual, mas antes como uma produção histórica e social que se materializa na instituição escolar, dentre outros espaços.

Nesse sentido, gostaria de destacar uma pequena história que aprendi com as professoras da escola João Satte. Trata-se de uma lenda africana que vem sendo desenvolvida em projetos pedagógicos junto aos alunos, desde o primeiro ano de escolarização do Ensino Fundamental:

O sapo e a cobra¹²⁶

Uma vez, um sapinho encontrou uma cobra.

- Alô! Que é que você está fazendo estirada na estrada?

- Estou me esquentando aqui no sol. Sou uma cobrinha, e você?

- Um sapo. Vamos brincar?

E eles brincaram a manhã toda no mato.

¹²⁶ Reproduzi a versão da lenda apresentada na coletânea “Trança de Gente”, que é uma adaptação que as professoras fizeram do conto original, presente em um livro didático de autoria desconhecida. Esse texto não foi incluído na versão final do livro “Trança de Gente”.

Ficaram com fome e foram embora, cada um para a sua casa, prometendo se encontrar no dia seguinte.

Em casa, o sapinho falou de seu amigo para sua mãe, que comentou:

- Você não sabe que a família cobra não é gente boa? Eles têm veneno.

Em casa, a cobrinha falou de seu novo amigo sapo.

- Que besteira! Você não sabe que a gente nunca se deu com a família sapo? – comentou os pais da cobrinha. – Da próxima vez, agarre o sapo e... Bom apetite! E pare de pular. Nós, cobras, não fazemos isso.

No dia seguinte, cada um ficou na sua.

- Acho que não posso rastejar com você hoje. – disse o sapinho.

A cobrinha olhou, lembrou do conselho da mãe e pensou:

“Se ele chegar perto, eu pulo e devoro ele.”

Mas lembrou-se da alegria da véspera e dos pulos que aprendeu com o sapinho. Suspirou e deslizou para o mato.

Daquele dia em diante, o sapinho e a cobrinha não brincaram mais juntos.

Mas ficaram sempre ao sol, pensando no único dia em que foram amigos.

A partir da lenda africana “O sapo e a cobra” e lembrando de uma célebre frase de Nelson Mandela, que disse algum dia: *“Ninguém nasce odiando o outro pela cor dos seus olhos ou pela cor da sua pele, para isto é preciso aprender. Da mesma forma, pode-se aprender a amar”*, é possível pensar o racismo e a discriminação como processos culturais, que precisam de aprendizagem para efetivar-se e para constituir as identidades dos sujeitos. Não se nasce racista; aprende-se a ser um, geralmente por ações e discursos que circulam na família e, posteriormente, na escola, ambas interpeladas por instâncias sociais maiores, como os programas de televisão, os livros literários infantis, os brinquedos, as anedotas que circulam socialmente e tantos outros.

Revigora-se então o papel da escola em apresentar aos estudantes um repertório simbólico que inclua a diversidade, o que significa adotar uma postura de contraponto a uma proposta de currículo etnocentrado e também, em uma esfera mais específica, ao que é aprendido em outras instâncias sociais, como por exemplo na família. Não pretendo produzir uma leitura de culpabilização das famílias, mas considero importante afirmar tal constatação, assim como já tinha feito Eliane Cavalleiro (2000), o que diz respeito a uma tomada de posição por parte da escola, que pode reproduzir a educação racista recebida por muitos alunos desde o meio familiar ou possibilitar uma ação de *resistência* e de *contrapoder* (Veiga-Neto, 2006) em seu espaço.

Para Cavalleiro (1999), as práticas escolares em geral têm assumido a postura de perpetuar o racismo, através de algumas formas que lhe são peculiares: pelo *material pedagógico*, pelo *universo semântico pejorativo*, pela *distribuição desigual de afeto*, pela *negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe da escola* e também pela *minimização do problema racial*.

Penso que todos esses fatores indicados pela autora têm relação com a produção de uma invisibilidade ou de uma visibilidade afirmativa dos sujeitos negros no interior da instituição. O *material pedagógico* presente nas escolas, dentre livros, figuras, imagens e outros, é marcado pela ausência de personagens negros, que tendem a ser visibilizados na condição de escravos. O *vocabulário pejorativo*, empregado por alunos e professores, por muitas vezes inferioriza os alunos negros em função de seus traços físicos, principalmente pela cor, o que pode ser visto em apelidos como “negão”, “carvão”, “macaco”. A *desigualdade na distribuição de afeto* pode ser visibilizada nas relações do professor para com seus alunos, pois os alunos brancos são mais frequentemente elogiados e acarinhados por seus educadores, segundo Cavalleiro (1999 e 2000). A *negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe da escola* se faz visível na ocupação predominante de cargos de professor e diretor por pessoas não-negras, além dos profissionais que estabelecem parcerias com a escola, como palestrantes. E a *minimização do problema racial*, diz respeito a uma intervenção inadequada do professor em meio aos conflitos raciais entre alunos brancos e negros, como quando dois alunos brigam no recreio e o aluno negro reclama para sua professora que fora chamado ofensivamente de “negão” por seu colega branco. A professora minimiza o problema ao ordenar que apenas peçam desculpas um ao outro por estarem brigando. Isso quando não se volta ao aluno negro e lhe questiona: “*Tá reclamando por quê? Tu não é negro?*”¹²⁷

Afirmo, portanto, que tais situações escolares, as quais dizem respeito à produção da invisibilidade ou da visibilidade não-afirmativa dos segmentos negros no currículo escolar, estão sendo contrapostas pelas práticas e narrativas da escola investigada, inseridas em um projeto pedagógico que visa destacar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com o objetivo de “educar o olhar” dos sujeitos, o que tem relação com o que disseram as professoras ao narrar sobre a emergência do trabalho racial na escola ainda na década de 90 com o propósito de “formação da comunidade”.

Merece ser referido que outros espaços e estruturas sociais da contemporaneidade vêm contribuindo para a inclusão da diversidade racial no espaço escolar, como por exemplo, os livros da literatura infantil e os programas da televisão, os quais têm apresentado como protagonistas personagens negros, que são visibilizados de modo afirmativo como heróis. É um contexto que tem oferecido, talvez de modo ainda tímido, porém em ebulição, materiais

¹²⁷ Presenciei essa situação em muitas escolas pelas quais passei ao longo de minha trajetória docente. As colegas professoras, em geral, mostravam-se muito incomodadas em ter que intervir nesse tipo de conflito, pois na opinião delas um aluno negro não deveria reclamar de termos que fazem alusão à sua cor de pele, uma vez que um aluno branco não faz o mesmo quando é chamado de “alemão”.

que estão sendo potencializados pela escola em seu trabalho com a diversidade racial e, de forma mais específica, com a história e cultura negra.

Corroboram para essas reflexões as argumentações de Costa (2006), que aponta para o fato de a contemporaneidade estar assistindo a uma nova configuração da imagem e do consumo, o que tem invadido a escola, rompendo com a ordem e a lógica modernas, trazendo implicações para as práticas escolares. Como refere a autora (2006, p.178), esses novos objetos “[...] pincelam com gritantes matizes e exógenos contornos o cenário escolar, outrora de cores e traçados regulares e discretos”, o que vem produzindo novas paisagens na instituição escolar, como parte do mundo contemporâneo. A presença de “heróis” negros no campo da imagem e do consumo, dessa forma, também colabora para o traçado dessa nova paisagem de visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar.

Um dos trabalhos presentes na coletânea “Trança de Gente”, que está relacionado à produção da visibilidade positiva dos negros na escola, é aquele intitulado “O primeiro projeto de trabalho: a primeira Semana da Consciência Negra na escola” (1994). Nesse relato, é apresentada a proposta pedagógica que deu início aos trabalhos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola, cujo objetivo foi o de estudar a “contribuição negra em nossa cultura”. O projeto, realizado com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, dentro da disciplina de História, procurava focar a presença dos negros na história do passado do país, tendo como ponto de partida a situação de escravidão, estudando assim a participação dos negros nas diferentes esferas sociais, como aparece no trecho abaixo, em que a professora Leusa reproduziu o seu discurso feito à comunidade escolar na abertura da 1ª Semana da Consciência Negra na Escola João Satte:

Hoje, decorridos mais de 100 anos da Lei Áurea, deparamo-nos com um país no qual a presença dos negros descendentes de escravos é muito significativa no conjunto da população, no sistema produtivo e nas manifestações culturais e artísticas.¹²⁸

Por meio desse estudo do passado, o objetivo era o de focar questões atuais naquele contexto, como a situação de pobreza vivida por boa parcela da população negra, o que justificava e valorizava a Semana da Consciência Negra como um instrumento de luta por melhores condições no presente, como referiu a professora ainda em seu discurso à comunidade:

Se a discriminação, o racismo e a segregação correspondem, por assim dizer, a questões bastante atuais, é preciso repensar o passado para conseguir entender e

¹²⁸ Professora Leusa. “O primeiro projeto de trabalho: a primeira semana da Consciência Negra na escola” (1994). Relato presente na coletânea “Trança de Gente”.

mudar o nosso presente. [...] Nada melhor do que a “Semana da Consciência Negra” que estamos vivendo para resgatar valores e lutar hoje, mesmo que com outras armas que não a do herói Zumbi, todavia unidos pelo mesmo ideal de liberdade, buscando uma vida melhor para todos nós brasileiros.¹²⁹

Talvez por se tratar da primeira experiência da escola com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda no ano de 1994, o enfoque tenha sido a escravidão. Vários autores, dentre os quais Felisberto (2006), destacam a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que quebre com a tendência em restringir o trabalho pedagógico ao estudo da escravidão e que busque fundamentos na História da África, desconstruindo a visão de que ser afro-brasileiro hoje se limita a ser descendente de escravos.

No entanto, foi a partir do estudo da presença africana no Brasil em situação de escravidão que a escola iniciou a sua inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo. Sobre esse ponto, a professora Ana Paula destacou a “[...] inserção da cultura afro-brasileira nesta escola como um estudo, uma coisa levada a sério”¹³⁰, o que mantém relação com o aspecto da visibilidade positiva e da educação do olhar, além da cultura do respeito, que será apresentada no próximo subtítulo, como estratégias para o trabalho com a alteridade.

Uma das propostas levantadas pelas professoras para atingir essa educação do olhar é a inclusão de temáticas associadas à África, à população negra afro-brasileira e ao preconceito racial no currículo escolar. Assim, a visibilidade afirmativa dada aos sujeitos negros nos planejamentos e projetos pedagógicos atuaria como um contraponto ao currículo etno e eurocentrado, tradicionalmente constituído na escola moderna ocidental, o que, de forma mais ampla, contribuiria para a formação do olhar problematizador de alunos, pais, professores e funcionários.

Como destacou uma das professoras, ao avaliar os objetivos alcançados nos quinze anos da escola no trabalho com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: “muitos passaram a ver diferente, passaram a se engajar nos trabalhos, e alunos negros elevaram sua autoestima, passaram a se enxergar com valor”¹³¹. Essa fala da professora sintetiza a maneira como muitos professores, ao trabalharem com a inclusão do negro no currículo da escola, passaram a “ver” diferente, superando seus medos e resistências em relação a esse tema e passando a se engajar nos trabalhos de seus colegas. E os alunos negros, por sua vez, ao verem-se representados de forma afirmativa no currículo, adquirindo visibilidade, passaram a sentir-se valorizados, segundo as falas de muitas professoras.

¹²⁹ Professora Leusa. “O primeiro projeto de trabalho: a primeira semana da Consciência Negra na escola” (1994). Relato presente na coletânea “Trança de Gente”.

¹³⁰ Diário de Campo, professora Ana Paula, 18/11/2008.

¹³¹ Diário de Campo, 21/10/2008 Entrevista com a professora Leusa..

Retorno assim a uma questão já referida no capítulo três dessa dissertação: *onde estiveram e onde estão hoje os alunos negros no currículo escolar?* Penso que, se na concepção historicamente fundada de currículo na escolarização moderna ocidental o aluno negro não era visibilizado, as práticas e narrativas da escola João Satte, ao destacarem o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira estão posicionando os sujeitos negros de forma afirmativa no currículo, o que vem constituindo as identidades desses sujeitos, como mais adiante irei apresentar.

Em outro relato selecionado da “Trança de Gente”, intitulado “Episódio de Porongos” (2001), é possível perceber a intenção pedagógica em se trabalhar com a história dos lanceiros negros que combateram nas linhas de frente da Revolução Farroupilha como uma forma de se conferir visibilidade a determinados assuntos que, segundo a professora Leusa, constituem-se em “verdades que foram escondidas”, por não receberem destaque no estudo da história do Brasil:

Optei por trabalhar acontecimentos que não recebem tanto destaque, pois como nos mostram os estudos de alguns historiadores, existem verdades que foram escondidas, cobrindo a injustiça e a crueldade, como aconteceu no “Episódio de Porongos” no final da Revolução Farroupilha com os negros que lutaram ao lado dos rebeldes¹³².

Para visibilizar a história afro-brasileira no estudo da Revolução Farroupilha, foi mostrado aos alunos do terceiro ano do terceiro ciclo o filme gaúcho “Netto perde sua alma” e, como parte do projeto, alguns atores do filme se fizeram presentes na escola para conversar com os alunos, como foi relatado na “Trança de Gente”:

Convidamos dois artistas do filme acima citado para comparecerem na nossa escola e conversar com os alunos. Graciosamente, vieram até nós estes dois negros maravilhosos: o consagrado ator Sirmar Antunes e o jovem estudante Anderson Simões. Os alunos aproveitaram muito a visita deles, fazendo perguntas e tirando fotos. Os atores falaram do filme, de suas caminhadas profissionais, das dificuldades e das alegrias da profissão. Porém, a maior contribuição foi sua imagem de negros, o que ajudou a todos, mostrando o valor do trabalho e elevando a autoestima do grande número de jovens afrodescendentes destas turmas de nossa escola.¹³³

Como pode ser visto, a professora avaliou o projeto como positivo pela criação de referências afirmativas que os dois atores proporcionaram pelas suas imagens de negros, o que contribuiu também para a elevação da autoestima dos alunos¹³⁴.

¹³² Professora Leusa. “Episódio de Porongos” (2001). Relato presente na coletânea “Trança de Gente”.

¹³³ Idem.

¹³⁴ Gostaria de referir que, em uma palestra que proferi em maio de 2009 aos alunos da disciplina “Ensino e Identidade Docente”, oferecida pelo Departamento de Ensino e Currículo da FACED/UFRGS e sob regência da



Fig. 8: Professoras e atores (da esquerda para a direita: Professora Cláudia Donada, o ator Sirmar Antunes, a professora Leusa Cardozo e o jovem ator Anderson Simões)

Outro trabalho que merece destaque pela visibilidade positiva que foi dada a diferentes pessoas negras da comunidade é aquele que compõe a “Trança de Gente” e que foi intitulado de “Um negro em minha vida” (2001), o trabalho mais citado pelas professoras como sendo o “mais belo” que a escola já desenvolveu, o que faz com que as educadoras valorizem o trabalho da professora Leusa, a quem é atribuído o esforço pela realização do mesmo. Nesse projeto, os alunos do terceiro ano do terceiro ciclo destacaram familiares, amigos, colegas e professores negros, que se constituíram em referências negras para os estudantes. Cada aluno deveria escolher uma pessoa negra da comunidade para entrevistar. A partir das entrevistas, os alunos produziram textos que falavam sobre alguns aspectos da história da pessoa escolhida. Os textos dos alunos, bem como as fotos que tiraram das pessoas entrevistadas, subsidiaram a construção de calendários, dando origem a quase 30 calendários diferentes, que foram produzidos em parceria com uma gráfica do bairro. Por fim, as pessoas entrevistadas foram chamadas a comparecer na escola na Semana da Consciência Negra daquele ano, ocasião em que foram homenageadas por alunos, pais, professores e funcionários, o que fortaleceu a visibilidade afirmativa de referenciais negros perante a comunidade escolar.

Destaco aqui parte de um texto produzido por uma aluna, o qual chama a atenção:

professora Clarice Salet Traversini, ao apresentar meu estudo e mencionar o projeto “Episódio de Porongos” da escola João Satte, um estudante do curso de Artes Cênicas questionou-me se essa visita dos atores do filme não era inadequada, pois poderia levar os alunos a fazerem uma associação entre “negro e celebridade”, o que poderia restringir outras formas de se pensar o negro como em posição de destaque. O que expliquei para o aluno e o que gostaria de deixar aqui registrado, é que a escola João Satte vem construindo ao longo de seus 15 anos de trabalho com o tema várias parcerias com instituições e profissionais externos à escola e que essa não fora uma situação promovida de forma isolada. Assim como naquele ano a escola recebeu a visita dos atores, outras parcerias já foram oportunizadas, como a visita de advogados, escritores, membros de organizações, lideranças religiosas, etc, todos conferindo visibilidade aos negros nos diferentes segmentos sociais.

Um negro em minha vida

Nascida no interior, moça negra, pobre e sem formação escolar, pois lhe faltaram oportunidades. [...] Veio para a cidade grande trabalhar e garantir seu sustento. Não deu espaço às drogas nem à prostituição, com certeza isso não fazia parte de sua vida nem do seu futuro.

[...] Ela se apaixonou por um rapaz, que jurando amor eterno lhe propôs casamento. Desse casamento que durou vinte anos nasceram três filhos, dois deles estão com ela até hoje.

Seu marido, covardemente, certo dia bateu a porta e saiu, dizendo já voltar e nunca mais voltou. O abandono lhe custou vergonha e humilhação, pois teve a família de seus sonhos reduzida a grandes dificuldades financeiras e privações.

A dimensão de humanidade não foi enfraquecida pelas armadilhas da vida nem pelos preconceitos desta sociedade em que vivemos. Essa mulher com uma luz tão brilhante como a luz do sol e tão forte como a noite, quando pensamos que ela está triste e cansada encontramos ela a cantar e a sorrir, transmitindo uma verdadeira lição de vida.

[...] Mulher negra, hoje com 46 anos, deixa de ser escrava da vida e conquista seu espaço na sociedade, buscando força e sabedoria na sua fé, consegue fazer carreira como técnica em nutrição dietética.

Essa mulher de um passado digno e heróico, com capacidade de resgatar o seu eu interior e dar amor sem medidas a seu semelhante [...]

Muitas vezes cheguei a pensar que já conhecia essa mulher antes de nascer, pois ela é a minha amiga, companheira, querida mãe.¹³⁵

Esses projetos acima destacados dizem respeito a uma época em que eu ainda não era professora da escola e sua apresentação aqui se deve ao fato de terem sido selecionados por mim a partir dos textos presentes na coletânea “Trança de Gente”. Já no que diz respeito às observações das práticas da escola em que pude pessoalmente constatar essa visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, gostaria de destacar um projeto muito interessante que pude observar na escola em 2008: o “Acantonamento”, mais conhecido como “Festa do Pijama”, voltado aos alunos do primeiro e segundo ciclos (até o quinto ano do Ensino Fundamental).

A escola realiza esse evento já há alguns anos, geralmente no mês de outubro, em comemoração ao Dia da Criança. A cada ano, é eleito um tema gerador, que serve de motivo para a decoração do ambiente e para as atividades desenvolvidas com os alunos. Em 2008, o tema gerador foi “África: presença ancestral”. Tanto a organização do ambiente da escola, como as atividades que foram desenvolvidas com as crianças procuravam fazer alusão a elementos da cultura africana e afro-brasileira.

É importante referir que, alguns dias antes da realização do acantonamento, os pais dos alunos foram chamados para uma reunião com a direção e com as professoras participantes do projeto, que explicaram às famílias como aconteceria essa atividade, prevendo que os alunos dormiriam na escola naquela noite. As professoras e a diretora

¹³⁵ Esse texto não foi publicado no livro “Trança de Gente”. Optei por reproduzi-lo aqui da forma original, sem correções ortográficas e gramaticais.

disseram aos pais que aquela atividade seria muito importante para a *formação das identidades dos alunos*.

No dia do acantonamento, participei auxiliando as professoras e escrevi o seguinte em meu Diário de Campo¹³⁶:

“Às 21h, iniciaram-se as atividades de abertura do acantonamento com a fala da diretora Neusa, que subiu ao palco e deu as boas-vindas a todos, apresentando o grupo de professoras e o tema para a festa daquele ano. As professoras estavam vestidas com roupas que pretendiam lembrar uma estampa étnica africana, as quais encomendaram com uma costureira.

Em seguida, o grupo musical “Tamborilando”, formado por alunos da Escola Municipal Neusa Brizola (POA), o qual fora convidado para abrir a festa, começou o seu *show*, tocando ritmos de afoxé, samba e bateria. Alunos, pais, funcionários e professoras dançaram de forma animada.

Após esse momento, a professora Vera Lúcia Furtado subiu ao palco e cantou a música “Mãe Preta”, sendo acompanhada por algumas pessoas que conheciam a letra da canção. Ao final dessa música, os pais foram orientados a se despedirem de seus filhos e irem embora.

As crianças então, demonstrando muito entusiasmo com o fato de estarem na escola à noite sem seus pais, participaram de uma “Gincana dos Bichos da África”, em que as professoras organizaram atividades de recreação entre equipes de alunos, as quais foram intituladas de equipe do “leão”, da “girafa”, do “macaco” e do “elefante”. Participaram de várias provas e, no final, todos comemoraram a vitória.

Dirigiram-se ao refeitório, que estava decorado com enfeites alusivos à cultura africana, como por exemplo máscaras feitas por dois funcionários da escola. Nesse local, comeram milho cozido e cachorro-quente. Depois disso, fizeram sua higiene e foram dormir: meninos separados de meninas em duas salas.

Acordaram às 7h, arrumaram-se, conversaram animadamente e foram para o refeitório, onde seus pais estavam aguardando para o café-da-manhã coletivo. Nesse local, as crianças receberam seus pais cantando “Kamiole” e “Moçambiqueiro”, duas músicas do coral do “CECUNE”¹³⁷, que foram ensaiadas dias antes pelas professoras.

No momento de integração do café da manhã, ouvi muitos elogios por parte dos pais, em primeiro lugar pela atividade proporcionada pelas educadoras e, em segundo, pela escolha do tema, tão interessante e importante. Levando para casa como lembrancinha dessa atividade um imã de geladeira, que era um bonequinho negro, pais e alunos se despediram das professoras, perguntando quando seria a próxima vez.”



Fig. 9: Decoração do acantonamento 1



Fig. 10: Decoração do acantonamento 2

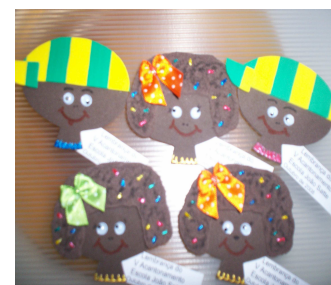


Fig. 11: Lembrancinhas do acantonamento

¹³⁶ Diário de Campo, 31/10/2008. Adotei a convenção de apresentar os meus registros das observações nesse formato, entre aspas e em destaque em relação ao restante do texto, de forma a diferenciá-los das citações bibliográficas e das entrevistas com os sujeitos.

¹³⁷ CECUNE, ou “Centro Ecumênico de Cultura Negra”, é uma Organização Não-Governamental nascida em 1984 em Porto Alegre, como uma das ações do Movimento Negro. Tem como proposta ser “um instrumento de assessoria para a comunidade negra, que desenvolve ações culturais de valorização, visibilidade e promoção da história da África e dos(as) afrodescendentes”. Uma dessas ações é o seu coral, composto por cerca de 25 pessoas negras de 13 a 60 anos. Fonte: www.cecune.org.br – Acesso em 31/07/2009.

Um primeiro olhar sobre esse projeto pedagógico poderia indagar se essa prática não estaria reduzindo a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a alguns elementos que poderiam transformá-la em exótica e eventual. Cabe destacar então que essa atividade foi planejada pelas professoras como parte de um projeto maior, que foi desenvolvido durante todo aquele ano letivo. Como era voltado aos alunos menores, tal projeto foi bastante subsidiado pela Literatura Infantil, quando as crianças tiveram contato com livros que tinham como protagonistas personagens negros.

Nesse sentido, o acantonamento foi apenas mais uma prática de visibilidade de alguns elementos ligados à cultura afro-brasileira, o que, somado as demais experiências escolares, vem constituindo a comunidade dessa escola. Tanto é que, após essa atividade, alguns dias depois, a escola recebeu a visita do escritor Rogério Andrade Barbosa¹³⁸, que se fez presente para conversar com alunos e professores do primeiro e segundo ciclo, o que continuou conferindo visibilidade a esse tema. O escritor, além de ser um referencial negro em posição de destaque perante a comunidade, ainda contou sobre suas histórias do tempo em que passou dez anos como voluntário na Guiné Bissau, especialmente enfocando os contos que aprendeu com as crianças com as quais conviveu, o que deu origem aos seus livros. Os alunos da escola já conheciam as obras do autor, que foram bastante trabalhadas ao longo daquele ano pelas professoras, o que fez daquele momento uma oportunidade de aproximação das crianças com o escritor.



Fig. 12: Visita do escritor Rogério Andrade Barbosa

¹³⁸ A visita do autor fez parte do projeto “Adote o Escritor”, desenvolvido pela SMED/POA, no qual cada escola escolhe um escritor para “adotar” a cada ano, o que implica em desenvolver projetos a partir dos livros do autor, recebendo verba para aquisição das obras. Como culminância do projeto, os escritores visitam as escolas que os escolheram, participando de atividades de integração com a comunidade. Acho importante destacar que, dentre tantas opções de autores, as professoras escolheram o referido autor justamente por ele ser negro e ter residido na África, o que ia ao encontro dos projetos pedagógicos da escola em seu propósito de visibilizar referenciais africanos em seu espaço.

Desse modo, o trabalho que a escola desenvolve parece ter continuidade ao longo dos anos, sendo por vezes marcado por atividades mais rotineiras, como a contação de histórias em sala de aula, e em outros momentos por atividades de maior integração entre os seus segmentos, como são os eventos, as festas e as visitas de parcerias.

Ainda é importante ressaltar que, embora o enfoque seja o negro, tanto na presente dissertação como nas falas das professoras, a “educação do olhar” é vista de modo abrangente por elas, não se restringindo apenas ao negro, pois envolve olhar o “outro” de modo respeitoso e com uma postura de valorização das diferenças, o que será abordado no próximo subtítulo. Como diz a professora Sandra, a escola possui um projeto antigo de trabalho pedagógico com o tema do negro e também do indígena, porém todas as demais formas nomear a alteridade (Skliar, 2004) são incluídas e valorizadas:

Sandra: A escola tem esse papel de ajudar o aluno a enxergar, a olhar [...] Eu acho que [o trabalho] tem atingido a identidade negra e também o como ver o outro [...] O outro também tem sua identidade e a identidade do outro também é importante. A gente sabe que as outras identidades são muito valorizadas e que é por isso que a gente está procurando resgatar a do negro e a do índio. Porque só tem respeito, eu penso assim, quando eu respeito o outro. (Diário de Campo, 23/10/2008)

No entanto, como adverte Skliar (2004), é preciso fazer uma ressalva perante aquilo que ele chama de “verbos democráticos”: respeitar, aceitar, reconhecer, dentre tantos, que para o autor consistem em eufemismos racistas, afinal, supõe um “eu” que impera sobre o “outro” e o reduz, apaga e extingue em sua diferença, como sugerem as expressões “eu tolero”, “eu respeito”, “eu aceito”. A assunção desse verbo, assim, pode levar a uma atitude de indiferença para com o outro ou ainda ao estabelecimento de sua inferioridade, ao colocar o “eu” num plano superior. Para o autor, o termo *tolerância*, nesse sentido, pode tomar proporções racistas:

O racismo também pode se definir como o fato de fazer do outro, de qualquer outro, de todo outro uma mitologia: fixá-lo num ponto estático de um espaço preestabelecido, localizá-lo sempre no espaço de nós mesmos, traduzi-lo para nossa língua e despojá-lo de sua língua, fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido e nunca idêntico a nós mesmos, e negar a sua pluralidade inominável, a sua multiplicidade. (ibidem, p.83).

Seguindo adiante nas entrevistas com os demais segmentos, as mães, de forma semelhante ao que disseram as professoras, também destacaram como sendo um dos mais importantes objetivos da escola em seu trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a “formação do olhar”. Essa colocação apareceu nas respostas que as mães deram as seguintes perguntas: *Como tu percebes o trabalho que a escola desenvolve há quinze anos*

com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Para ti, qual é a relevância de a escola tratar deste tema?

A formação do olhar, para as mães, diz respeito ao papel da escola em proporcionar formas de “ver” diferenciadas daquelas já naturalizadas, especialmente pela família, como também a formação do modo como os sujeitos negros se posicionam e, assim, se “mostram” a seus grupos sociais. Essa questão está relacionada à importância que as mães, assim como as professoras, atribuíram à visibilidade que vem sendo construída sobre os sujeitos negros na escola. Como diz uma das mães:

T.: [...] o que a escola está fazendo é muito bom e muito importante. Porque eles [os alunos] não têm que conviver só dentro da escola. Eles têm que conviver lá fora e se mostrar. Tanto o negro, como o branco e como o índio: eles têm que se mostrar, eles têm que ter capacidade própria [...] Existe preconceito? Existe sim. Mas nós, negros ou brancos, temos que nos fazer ver. (Diário de Campo, 11/12/2008)¹³⁹

Observa-se a importância que a mãe referida acima conferiu à atitude de se “mostrar”, que é aprendida pelos diferentes sujeitos no processo de convivência social e escolar. Esse “mostrar” está relacionado com a construção do posicionamento dos alunos em suas identidades raciais, o que pode ser possibilitada pela visibilidade que é conferida aos diferentes grupos culturais no interior da escola. Assim, trabalhando com questões cotidianas (como o preconceito que ocorre no dia-a-dia nos diferentes espaços), a escola está oportunizando aos alunos outras formas de ver, fazendo com que as crianças e jovens levem esse trabalho para o interior de suas famílias. Como diz Paulo Carrano (2008, p. 204), ao colocar que a escola deveria desenvolver novas formas de olhar:

Em geral, acredita-se que a escola deva ser o lugar de aprendizagens de coisas e, de fato, ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde crianças e jovens seriam estimulados a desaprender (*desdicere*), ou questionar, os vários condicionamentos sociais que nos afastam da aquisição da autoconsciência e da solidariedade.

Tal colocação do autor vai ao encontro do que referi no início desse subtítulo, sobre a possibilidade de *desconstrução das narrativas hegemônicas* do currículo (Silva, 1999), o que tem relação com a atitude de problematização desenvolvida na escola e com a formação/educação do olhar, apontada pelas professoras e pelas mães como uma questão de posicionamento.

Ao mesmo tempo em que destacaram o potencial da escola em educar o olhar e em formar a atitude de posicionamento dos sujeitos, as mães conferiram às famílias uma

¹³⁹ Os nomes das mães foram preservados nessa dissertação e são identificados apenas pela letra inicial.

responsabilidade acentuada na formação do preconceito das crianças e jovens. Assim, para esse segmento, a escola acaba exercendo um papel que vai na contramão das aprendizagens realizadas no meio familiar, como referiu a mãe no trecho abaixo:

T.: O pequeno aprende o que ele vê nos pais, na mãe... Ele até quer [ser amigo de alguém diferente dele], mas a mãe não. Então ele vai conhecer como ela, com aquele preconceito. Mas nós que estamos hoje aqui [na escola] continuaremos abrindo espaço, clareando a mentalidade deles [dos jovens] de que somos todos iguais. A única diferença é a cor; o que muda é a nossa pele. (Diário de Campo, 11/12/2008)

Como na história “O sapo e a cobra”, as narrativas dessa mãe indicam que não se nasce racista, aprende-se a ser um. Em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, resultado de sua pesquisa de mestrado, Eliane Cavalleiro (2000) expõe que o silenciamento sobre o racismo acontece no espaço familiar e é perpetuado na esfera escolar, ensinando crianças e jovens brancos a exercerem práticas de discriminação e crianças e jovens negros a serem vítimas de tais práticas. Assim, família e escola exercem um importante papel na formação de preconceitos e atitudes de discriminação, podendo ou não silenciar e invisibilizar tais questões.

O trabalho da escola pesquisada sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foi, dessa forma, apontado pelas mães como um contraponto à educação preconceituosa recebida pelos estudantes em suas famílias. Diferentemente do constatado na pesquisa de Cavalleiro (op. Cit.), na escola João Satta o que ocorre, aos olhos de professoras, mães e também de funcionários é uma ruptura com o silenciamento produzido nos lares dos estudantes, pois a escola é entendida como sendo um espaço de conflitos culturais e raciais, o que faz do racismo uma questão pedagógica e curricular.

Poderia-se pensar ainda que as duas mães entrevistadas responsabilizaram de forma acentuada as famílias pela educação preconceituosa das crianças, em função das experiências vividas por seus próprios filhos em suas trajetórias escolares. O filho de R., como ela mesma coloca e como ele também teve a oportunidade de relatar quando fora entrevistado, já sofreu preconceito por parte de seus colegas na escola em virtude de sua religião umbandista. E o filho de T. fora proibido de namorar uma colega branca por parte da família dessa. Assim, é possível pensar que, apesar da existência do trabalho da escola em torno da cultura afro-brasileira e em torno de uma prática não-preconceituosa, algumas situações de racismo estariam ainda ocorrendo, o que levaria as mães a valorizarem o projeto empreendido pela escola, ao mesmo tempo em que elas responsabilizam as famílias pelas atitudes racistas de determinados alunos.

Entretanto, apesar do trabalho da escola ser valorizado sob a ótica das mães dos alunos, deve-se atentar para não polarizar as duas esferas, valorando-as em suas práticas de formação das crianças e jovens. Como diz Cavalleiro (2000, p.12), dentro do projeto de educação para as relações raciais, “[...] escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. A escola não pode ser valorizada em oposição à educação familiar e vice-versa. Ambas desempenham funções de profunda importância.”¹⁴⁰

Talvez seja em função dessa constatação que as professoras em geral apontaram a Semana da Consciência Negra como um momento especial de visibilidade do projeto da escola perante a comunidade. Realizada anualmente na escola no mês de novembro, em 2008 essa atividade comemorou a sua 15ª edição, sendo vista como um momento de culminância dos projetos desenvolvidos em cada ano letivo, onde alunos e professores expõem os trabalhos realizados, a maioria relativa à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Embora as professoras reconheçam que nem todo o grupo docente da escola aceite participar dessas exposições, essa prática é muito valorizada por elas, que a concebem como uma maneira de permitir que as famílias dos alunos possam “ver” o projeto da escola, o que é considerado importante para a proposta antirracista que defendem, a qual abrange a formação da comunidade.



Fig. 13: Exposição da XV Semana da Consciência Negra (2008)

A educação em uma proposta antirracista, desse modo, poderia ser pensada também como uma questão de *visibilidade*, fazendo com que a instituição, através de suas

¹⁴⁰ A autora chama ainda a atenção para a tendência em se culpabilizar a família e em se isentar a escola da responsabilidade pelo ensino do preconceito racial. Para a autora, a escola não deve ser vista apenas como solução, mas também como parte do problema, que é a manutenção das situações de racismo.

narrativas e práticas, focalize o racismo como sendo alimentado pelas desigualdades sociais pautadas na existência de “raça”, como refere Guimarães (2004, p.81-82):

[...] os esforços da argumentação antirracista no Brasil concentram-se em quatro pontos básicos, todos visando quebrar a barreira da invisibilidade do racismo: (1) negar que exista igualdade de oportunidades entre brancos e pretos; (2) evidenciar as desigualdades raciais de renda, emprego e educação; (3) denunciar o tratamento diferencial de brancos e negros pela polícia e justiça; (4) denunciar a imagem de subalternidade e de inferioridade social do negro.

Após as observações e entrevistas na escola investigada, entendo que a sua prática antirracista em muito diz respeito à problematização das narrativas hegemônicas – as “verdades” – implantadas no currículo, o que vem sendo possibilitado pela visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e também pelo posicionamento dos alunos, que estão sendo formados na perspectiva da valorização da diversidade e do repúdio à manutenção das práticas racistas e das desigualdades sociais, como apresentarei no próximo subtítulo.

7.1.3. A cultura do respeito às diferenças: o objetivo da igualdade em um contexto de valorização da diversidade

Nas falas das professoras, foi bastante recorrente o argumento da valorização das diferenças atrelado ao da igualdade de direitos como sendo uma das justificativas para o desenvolvimento de projetos em torno do tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. O mesmo argumento apareceu como sendo um dos principais objetivos do trabalho realizado, a ser alcançado a longo prazo e em esferas mais amplas do social, como foi referido em uma das falas da professora Leusa:

Leusa: O principal objetivo de tudo isso é a busca da justiça e da igualdade entre as pessoas. É nisso que a gente está acreditando: que ninguém é inferior a ninguém, que ninguém é mais do que ninguém, que todos temos as mesmas potencialidades, que merecemos o mesmo respeito (Diário de Campo, 21/10/2008)

A fala da professora vai ao encontro do que diz Sacristán (1995, p. 84-85): “[...] enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades.”

Através dessa colocação do autor, é possível entender que a valorização da diferença e o direito à igualdade são estabelecidos no plano da social e, portanto, da narrativa,

por meio das relações de poder estabelecidas entre grupos que lutam pelo reconhecimento. Tais conceitos, igualdade e diferença, que na história do Brasil já foram utilizados para segregar e excluir, hoje são empregados com o intuito de visibilizar a diversidade cultural. A lei 10.639/03 exerce uma ação significativa nesse sentido, ao instaurar nas escolas a discussão sobre a diversidade cultural, o que torna legítima também a discussão sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pois inserida no plano do direito e na esfera das políticas públicas (Felipe, 2008).

Para Arfuch (2005, p.19), as políticas da diferença podem ser consideradas positivas por ampliarem qualitativamente a ideia de democracia, mas, por outro lado, inserem-se em um campo de lutas e conflitos. Assim, a igualdade deve ser entendida como uma construção a ser realizada em meio às relações raciais, o que requer a promoção da visibilidade e valorização social dos diferentes grupos e culturas.

A ação pedagógica, diante de tais considerações, se insere numa perspectiva antirracista, que não apenas se volta à promoção da igualdade de tratamento, de oportunidades e de direitos, mas sim abrange a superação das desigualdades e discriminações geradas pelos efeitos da existência de “raça” no plano social, ou seja, a superação do racismo e do preconceito (Guimarães, 2002).

Nesses termos, entendo que a construção da igualdade é uma necessidade gerada pela presença ativa do preconceito nas relações sociais. Essa igualdade não se coloca como uma proposta de democracia racial, mas antes como um contraponto a esta, ao reconhecer a existência de desigualdades sociais geradas pela ação do conceito de “raça” nas relações entre sujeitos. Assim, a igualdade apresentada no plano das narrativas – entre políticas públicas e práticas escolares – pode ser vista como uma maneira de constituir os sujeitos em seu posicionamento de problematização ao racismo e à discriminação historicamente estabelecidos.

Sarmiento (2007), ao se posicionar em favor de uma *pedagogia da interculturalidade*, pautada nas trocas culturais entre sujeitos pertencentes a diferentes grupos, coloca os conceitos de igualdade e diferença como imbricados no processo de reconhecimento e respeito a todas as identidades culturais. Parafraseando Boaventura Santos, diz Sarmiento (2007, p.24): “É importante, desta forma, defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização das suas identidades culturais.”

Silva (1995) vai ao encontro dessa afirmação, ao referir que uma proposta que leve em conta a diversidade cultural não pode ser entendida apenas como a convivência entre

diferentes, pois “[n]o plano antropológico elas são realmente apenas *diferentes*, mas no plano sociológico elas são também *desiguais*” (idem, p.196 – grifos do autor). Isso fortalece um trabalho pedagógico para com a diversidade, que considere as relações de poder entre sujeitos e a construção cultural das desigualdades entre eles.

Num dos textos selecionados da coletânea “Trança de Gente”, citado anteriormente, o projeto pedagógico apresentado foi ao encontro dessa proposta de trabalho com a valorização da diferença e da igualdade. Nesse relato, foi apresentada uma justificativa para o projeto desenvolvido, que transcrevo aqui: “O projeto surgiu da necessidade dos alunos em conhecer o negro nos seus aspectos históricos, valorizando-o e respeitando-o como parte importante da nação brasileira.”¹⁴¹

Vê-se na justificativa apresentada que o foco do projeto era o estudo dos negros em sua participação na construção da história e da cultura do país, o que pressupunha uma alternativa à falta de visibilidade do negro no currículo escolar. Essa justificativa, portanto, coloca-se no plano da construção da igualdade diante da constatação da diferença, o que vai ao encontro do que diz Sacristán (1995, p. 97): “A falta de atenção a essa falta de ‘representatividade’ cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades.”

Nesse mesmo projeto referido acima, o objetivo pedagógico central foi o de proporcionar aos alunos a visibilidade do negro na formação histórica, social e cultural do país, “entendendo-o como parte importante da nação brasileira”. Aqui se faz necessário levar em consideração que vem sendo discutida a existência de uma diferença entre os termos “contribuição” e “participação” do negro na história e cultura brasileira.

O termo “contribuição”, estipulado pela LDBEN em seu artigo 25, tem sido problematizado por pesquisadores inseridos no pensamento negro no Brasil, que já sugerem o uso do termo “participação”, por este destacar o protagonismo dos diferentes grupos étnicos africanos na formação da cultura brasileira. Segundo Gomes (2008, p.71), a lei 10.639/03, ao alterar a LDBEN, “supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes.”

Voltando ao projeto acima referido, a professora apresentou nesse relato um texto que subsidiou uma peça de teatro realizada com os alunos, que fora adaptado por ela de uma

¹⁴¹ Professora Leusa. “O primeiro projeto de trabalho: a primeira semana da Consciência Negra na escola” (1994). Relato presente na coletânea “Trança de Gente”.

poesia de autoria desconhecida. Nesse texto, foi abordada a presença do negro na história do Brasil, destacando a ascendência africana da população brasileira e a situação de escravidão à que foram submetidos os antepassados africanos e afro-brasileiros, como aparece no trecho abaixo¹⁴²:

- Sou povo negro!
- Sou povo místico!
- Já vivi na África!
- Sofri martírios sobre o mar!
- Morei em Senzala!
- Trabalhei nos engenhos!
- Fui açoitado nos troncos!
- Fui assassinado nas fugas!

E, em seguida, o texto apresentou um questionamento sobre onde se faz presente o negro hoje¹⁴³:

- Nas favelas!
- Nas cozinhas!
- Cuidando dos filhos dos brancos!
- Nas cadeias!
- Nas fábricas!
- Sofrendo injustiças!
- Sofrendo preconceitos!
- Sendo marginalizado!

Assim, percebe-se que, além da visibilidade conferida à *participação* do segmento negro na formação da história e cultura brasileira, o trabalho pedagógico apresentado compromete-se com a desconstrução do preconceito racial, ao visibilizar as relações de poder entre os segmentos etnicorraciais, onde se produzem as desigualdades.

O relato desse projeto foi concluído com o questionamento à liberdade instituída pela Lei Áurea e com a valorização dos direitos como forma de se garantir o princípio de liberdade e justiça para a população negra. Para Sarmiento (2007), isso caracteriza uma pedagogia da interculturalidade: o reconhecimento da diferença juntamente com o repúdio à desigualdade.

Mas a escravidão não acabou? O negro não foi libertado de suas correntes? E a Lei Áurea, como fica? Será que existe uma forma de se quebrar esta corrente, mas quebrar de verdade? Como?[...]

- Trabalhando!
- Estudando!
- Participando como cidadão!
- Buscando justiça social!
- Exigindo seus direitos!
- [...] - Só assim seremos livres!¹⁴⁴

¹⁴² Professora Leusa. “O primeiro projeto de trabalho: a primeira semana da Consciência Negra na escola” (1994). Relato presente na coletânea “Trança de Gente”.

¹⁴³ Idem.

¹⁴⁴ Idem.

Esse último trecho, ao mesmo tempo em que reconhece a igualdade de direitos, parece sugerir a responsabilidade individual dos sujeitos negros para a conquista dessa igualdade. Essa possível leitura remete ao que diz o economista Hélio Santos (apud Cavalleiro, 2000), ao falar sobre a valorização do princípio da igualdade diante das diferenças sociais existentes no Brasil. Para o autor, num país marcado pela exclusão social, a igualdade deve ir além daquela estabelecida pelo artigo 5º da Constituição, que institui que “todos são iguais perante a lei”, estendendo-se assim a uma igualdade de oportunidades. Não basta estabelecer a igualdade de direito; é preciso promover condições para a *equidade*¹⁴⁵ no acesso a bens, serviços e benefícios sociais, como a educação e o mercado de trabalho, o que se constitui em um dos argumentos em favor das políticas de ações afirmativas e que se distingue muito de responsabilizar os sujeitos negros pela superação de sua condição de excluídos.

Como diz Gomes (2005, p.154):

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade etnicorracial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos...

Para finalizar o seu relato, a professora apresentou textos de alunos que estudavam nas turmas com as quais foi desenvolvido o projeto na época. Nesses textos, os alunos avaliaram a realização do projeto e os seus efeitos. Transcrevo abaixo um desses textos, escrito por uma aluna, como forma de se observar a relevância desse projeto para a construção das identidades raciais e da autoestima dos estudantes. O estudo da participação do negro na cultura do Brasil pareceu contribuir assim para uma visibilidade desse grupo racial, o que leva a aluna a afirmar “Sou negra e me orgulho disso!”:

Importância da Cultura Negra do Brasil

Bom, eu gostei muito da dança, do teatro e dos cartazes bem interessantes.

Eu acho que nós deveríamos fazer mais vezes isso, porque muitas vezes têm pessoas que acham que o negro não tem e não teve nenhuma importância para o nosso Brasil.

Mas com essa apresentação, acho que algumas pessoas mudaram de opinião. Bom, eu fui uma. Valeu a pena!! Sou negra e me orgulho disso!

¹⁴⁵ Merece ser destacado que algumas correntes teóricas têm preferido o termo *equidade* no lugar de *igualdade*, pois a *equidade* evoca a afirmação da heterogeneidade entre sujeitos e grupos, reivindicando assim a criação de condições para que todos tenham as mesmas oportunidades. Concordo com tais abordagens, embora frise o termo *igualdade* por este ter sido referido e valorizado nas narrativas das professoras entrevistadas.

Em suas entrevistas, de um modo geral, as professoras sustentaram que é papel da escola incluir a diversidade em seu currículo, valorizando e respeitando as diferenças entre culturas, o que também sugere uma ação pedagógica em prol da igualdade, o que vai ao encontro de Cavalleiro (2000, p.38), quando ela sustenta uma “educação para o entendimento das diferenças étnicas” e para a “prevenção de práticas discriminatórias”.

Para tanto, segundo as professoras, o trabalho da escola deve abordar a história dos diferentes grupos etnicorraciais em suas trajetórias na formação histórica e cultural do Brasil, em especial, dando visibilidade às histórias e às culturas dos negros africanos escravizados e trazidos para o país, a fim de promover a identificação dos alunos com sua ancestralidade negra africana. Conhecimento e respeito estão, assim, atrelados, pois como referiu a professora Denise, “[...] no momento em que as pessoas procuram conhecer um pouco mais, elas passam a respeitar um pouco mais.”¹⁴⁶. Para essa professora, o trabalho da escola tem sido importante para:

Denise: Conhecer a cultura de um dos povos formadores do nosso Estado. Também para referir os alunos dentro deste contexto, principalmente aqui na nossa escola, onde existe uma miscigenação muito grande. Eu acho que 60 ou 70% dos nossos alunos são afrodescendentes. Resgatar essa cultura, [para que] eles se enxerguem como descendentes [negros] e valorizar esta cultura, porque quando tu tens mais conhecimento de qualquer tema, tu passas a olhar com outros olhos, passa a respeitar mais, passa a entender melhor. (Diário de Campo, 30/10/2008)

Essa fala da professora estabelece uma relação entre a diversidade racial e a construção de conhecimento, que pode ser traduzida como a aprendizagem da diferença, o que, para Sarmiento (2007) se constitui em reconhecimento da igualdade e, portanto, na “reversibilidade do preconceito e da recusa do outro” (p.37).

Sobre o que diz o autor, merece destaque o posicionamento de Gomes (2008, p.72), que aponta para a relação existente entre a construção do conhecimento e a formação de uma postura antirracista coletiva:

Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria. (ibidem, p. 72)

Essa aprendizagem que une construção do conhecimento e formação de uma postura antirracista aponta “[...] para o fato de que a diversidade etnicocultural é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos.

¹⁴⁶ Diário de Campo, professora Denise, 30/10/2008.

Ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação.” (Gomes e Silva, 2002, p.27). Tal aprendizagem, portanto, precisa ser construída a partir dos sentimentos, significados e atitudes preconceituosas de professores, alunos, pais e funcionários, entendendo-os como resultados de relações entre sujeitos marcadas pela exclusão social, como também defende Josélia Lages (2007).

A problematização do preconceito racial, assim, requer a construção de conhecimento sobre a história dos diferentes grupos etnicorraciais, visibilizando também as desigualdades culturalmente construídas entre esses, o que, por sua vez, contribui para a formação do olhar e para a cultura do respeito à diversidade, como apontou a professora Ana Paula, ao avaliar os objetivos que a escola tem atingido com seu trabalho:

Ana Paula: Então, acho que serviu muito pra isso: pra mostrar pra essa comunidade que os brasileiros afrodescendentes fazem parte da comunidade e que têm uma história que a gente deve ao menos conhecer. Conhecer e respeitar. Acho que as pessoas passaram a respeitar. Acabou-se criando uma cultura onde se desenvolveu um respeito. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Um dos mais interessantes projetos que pude observar nesse sentido foi a organização de uma saída de campo de alunos e professoras em outubro de 2007, os quais participaram da festa de tradição afro-católica intitulada “Maçambique de Osório”, como já pude referir anteriormente. Como parte do projeto temático das turmas do segundo ano do segundo ciclo daquele ano, cujo foco era o estudo dos grupos formadores do Rio Grande do Sul em seu viés histórico, econômico e cultural, os alunos já haviam participado de uma visita aos municípios gaúchos de imigração italiana e alemã, como São Leopoldo, Novo Hamburgo, Ivoti, Nova Petrópolis, Caxias do Sul e Bento Gonçalves, onde tiveram contato com alguns aspectos culturais dos referidos grupos europeus, por meio de visitas a museus, parques temáticos e pontos turísticos desses municípios.

No mês seguinte daquele ano, o mesmo grupo de alunos e professoras, sob coordenação da professora Diva Márcia, contando com a participação também de uma turma do terceiro ciclo e de sua respectiva professora, participaram de uma nova saída de campo: a visita à festa de “Maçambique de Osório”. Nessa visita, que fora preparada ainda na escola por meio de leituras, documentários e palestras, os alunos participaram da missa de coroação do rei Congo e da rainha Ginga, como também da procissão em reverência à Nossa Senhora do Rosário, padroeira do município, entrando em contato com uma manifestação religiosa e cultural marcada pelo sincretismo entre elementos de tradição africana e portuguesa.

Dessa forma, as duas grandes saídas de campo daquele ano – a visita aos municípios de imigração alemã e italiana e a visitação à Festa de Maçambique de Osório – pretenderam proporcionar aos alunos a visibilidade equiparada entre os diferentes grupos etnicorraciais envolvidos nas práticas e manifestações culturais implicadas na formação da história e cultura gaúcha. Em sala de aula, as visitas foram desdobradas em vários estudos, subsidiados por leituras, discussões, produções textuais, filmes e documentários, que culminaram com a exposição dos trabalhos dos alunos na Semana da Consciência Negra.

Essa proposta pedagógica pode ser caracterizada como inserida numa perspectiva intercultural (Fleuri, 2003), uma vez que pude observar, por parte das professoras envolvidas, uma atenção para com a presença de outras raízes que fazem parte da formação histórica e cultural gaúcha, o que implicou na inclusão do tema da História e Cultura Afro-Brasileira nos planejamentos e ações pedagógicas das educadoras.

Como diz Glória Moura (2005), coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília, o trabalho com a diversidade de identidades culturais formadoras da história do país insere as práticas pedagógicas escolares numa ação que articula educação, política e cultura, levando ao repensar da exclusão à que são tradicionalmente submetidos alguns grupos na escola. Uma das propostas feitas pela autora é justamente a de que seja incluído no currículo escolar o estudo das festas e manifestações populares de tradição afrodescendente, como é o caso de “Maçambique de Osório”.

Ainda nessa discussão, é possível destacar a escola como um espaço para o estudo das *africanidades brasileiras*, as quais, segundo Petronilha B. Silva (2005b, p.155), se referem aos “modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”. Dizem respeito, portanto, à influência africana nas manifestações culturais no Brasil, constituindo-se em valores, formas de vida, de trabalho, eventos, dados e demais processos empreendidos pelos descendentes de africanos e incorporados pela sociedade brasileira em seus diferentes grupos etnicorraciais.

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (Silva, op.cit., p.156)

Para a autora, uma das finalidades em se promover o estudo das *africanidades brasileiras*, que se insere em uma pedagogia antirracista, está em possibilitar que os currículos escolares “permitam aprender e respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país” (ibidem, p.157).

Diante da valorização conferida pela escola sobre a diversidade cultural, visibilizando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é necessário destacar ainda as narrativas dos funcionários entrevistados. Ao relatarem sobre suas percepções acerca do trabalho desenvolvido pela escola ao longo desses anos, os funcionários reconheceram o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como sendo o centro da prática pedagógica dessa escola. Porém, apontaram que os projetos da escola deveriam ser mais amplos, abrangendo de forma mais presente as demais culturas e grupos etnicorraciais. É importante mencionar que os funcionários entrevistados não eram de cor negra, embora tenham reconhecido a presença negra em suas ascendências familiares, o que os levou a se autoidentificarem em sua “raça” como uma “mistura”, uma “miscigenação”.

Coerente a isso, uma funcionária referiu sua preocupação em a escola desenvolver tão fortemente o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o que, para ela, se converte em menos atenção as demais culturas, como por exemplo, as indígenas. Segundo essa funcionária, que trabalhava no setor de nutrição da escola, a cultura afro-brasileira deve ser um ponto de arrancada para temas mais amplos, que sejam capazes de incluir as mais diversas culturas. Como ela mesma disse:

C.: Tem que valorizar, tem que somar novas culturas a partir da cultura africana, já que a cultura africana é a que está em mais evidência aqui [na escola]. Eu acho que tem que lembrar da cultura indígena, que é pouco lembrada na nossa escola. É muito lembrado o africano, eu mesma já fiz há alguns anos na Semana da Consciência Negra uma oficina só sobre os negros, sobre a alimentação negra e a influência negra na alimentação do brasileiro. (Diário de Campo, 18/11/2008)¹⁴⁷

Outra funcionária, que trabalhava no setor de serviços gerais, destacou que não percebia a existência de racismo na escola, em função do trabalho desenvolvido sobre as questões raciais. Porém, assim como sua colega, ela também considerou a importância de a escola não restringir o seu trabalho à cultura africana e afro-brasileira:

¹⁴⁷ Assim como fiz com os nomes das mães, preservei os nomes dos funcionários, identificando-os apenas pela letra inicial.

D.: Eu acho que a escola não sofre este tipo de coisa [racismo]. Eu acho que seria de grande proveito se nós pudéssemos trabalhar mais em cima disto, mais em cima das questões raciais, independente de sermos brancos, negros, índios. E aproveitar este gancho e ir trabalhando as etnias, cada uma delas, uma a uma, até fechar o ciclo; seria muito bom. Porque mostraria para as nossas crianças costumes, idéias e trabalhos daqueles que eles estão acostumados. (Diário de Campo, 19/11/2008)

A fala da funcionária acima denota a importância do trabalho da escola com a cultura africana e afro-brasileira, além das demais culturas, como forma de se proporcionar a construção de conhecimento, o que se coloca como um contraponto ao preconceito. Isso vai ao encontro das afirmativas de sua colega, citada anteriormente, a qual referiu a construção do conhecimento como uma forma de se valorizar a participação do negro na história do Brasil, o que é para essa uma das características que podem ser percebidas no trabalho desenvolvido pela escola: a visibilidade da cultura negra em nosso dia-a-dia.

Assim, para esse segmento entrevistado, diferentemente do que ocorre em outros espaços sociais, a escola possibilitaria a visibilidade das questões raciais, o que corrobora para a construção do conhecimento e para a redução das situações de racismo dentro da instituição, numa prática pedagógica voltada à formação de uma postura de reconhecimento e respeito à diversidade. Uma funcionária, ao falar sobre sua percepção de que não ocorrem situações de racismo e preconceito no interior daquela escola, atribuiu isso à valorização da cultura africana e afro-brasileira nesse espaço, o que não ocorre em outras esferas sociais, como, por exemplo, na *Internet*:

D.: [...] se tu fores fazer uma pesquisa hoje nos livros e na *Internet*, tu não encontras [materiais sobre o tema da cultura afro-brasileira]. Eu sei porque eu sofri isto quando fui fazer um trabalho de decoração [africana]. Eu não encontrei material para trabalhar, porque eles falam muito pouco sobre a questão da África, sobre a questão do negro. De vinte *sites*, se tiver um que fale, levanta as mãos para o céu! Eles têm medo de falar. Parece que eles têm medo de trazer esta cultura à tona.

Como pode ser visto, as funcionárias reconheceram a escola em seu potencial de visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o que, na opinião delas, se distingue do que acontece em outros espaços e situações sociais. Isso me leva a pensar que, sendo o *aluno* uma categoria construída social e culturalmente, como defendem os autores já referidos Bujes (2003), Sacristán (2005), Xavier (2003), dentre outros, a sua *invenção* se trata de uma questão de escolhas adultas sobre a infância, o que implica na seleção e na exclusão de possibilidades.

A escola investigada, assim, poderia estar escolhendo construir o seu estudante a partir da concepção de educar para a diversidade e para a igualdade, o que, dentre outros aspectos, implica na visibilidade de referenciais negros no currículo. E essa escolha

empreendida pela escola é também uma construção cultural possibilitada pelas condições que fizeram emergir essas práticas naquele contexto, dentre as quais a significativa presença de alunos negros estudando na instituição, as atitudes de racismo manifestadas por parte dos diferentes segmentos, a sensibilidade de algumas professoras que motivaram o trabalho, como também, mais recentemente, a visibilidade do negro em outros espaços sociais e as discussões e ações desencadeadas pelas políticas públicas. Ainda existe o fato de as professoras constatarem que o trabalho da escola vem repercutindo positivamente sobre os seus segmentos, especialmente sobre os alunos, o que continua alimentando aquilo que Hall (1997) denomina de circuito da cultura, ou seja, as práticas e narrativas compartilhadas em torno de certos significados culturais para um determinado grupo.

Para finalizar, refiro o relato da professora Leusa, intitulado “A sombra” (1999), que faz parte da coletânea “Trança de Gente”. Como já pude mencionar ao apresentar uma síntese desse relato, esse texto não se trata propriamente de um projeto pedagógico desenvolvido, mas sim de uma fala apresentada por uma aluna em um momento informal, em que sua turma do segundo ciclo naquele ano, sob regência da professora Leusa, deslocava-se da sala de aula até outro espaço da escola. A aluna, observando a sua sombra e a de seus colegas refletidas no chão, mencionou: “Professora, olha nossas sombras. Nem dá para ver se somos homens ou mulheres, brancos ou negros. Só humanos.”

A professora disse em seu relato que, desse episódio, desencadeou um trabalho pedagógico em sala de aula. Aproveitando a intervenção da aluna, desenvolveu uma discussão e um estudo sobre temas como preconceito, intolerância, violência e consumismo. Para finalizar, escreveu algumas palavras no quadro para refletir com seus alunos:

Por mais diferentes que pareçamos, somos todos iguais em nossa essência humana. Sejamos como a sombra, que apenas reflete nossa forma de homens. Por isso, olhemos nosso semelhante não pela cor da pele, nem por sua fé, muito menos por sua posição na sociedade, quase sempre tão injusta com a maioria de seus filhos, mas pelas qualidades que traz. Procuremos ser melhores a cada momento, olhando-nos com respeito, amor, solidariedade e fraternidade. Acreditemos uns nos outros, porque é a partir de cada um que vamos melhorar o todo.¹⁴⁸

Penso que as palavras dessa professora podem ser analisadas em seu viés de contestação e de subversão ao currículo hegemônico, ao proporcionarem a visibilidade de tantos “outros” que foram relegados a segundo plano pelo currículo eurocentrado da escola moderna ocidental. A escola, assim, pode ser vista como implicada em uma prática de valorização da diversidade para a superação das desigualdades historicamente constituídas.

¹⁴⁸ Professora Leusa. “A sombra” (1999). Relato presente na coletânea “Trança de Gente”.

O que as palavras acima da educadora afirmam é aquilo que Cavalleiro (2000) denomina “convivência igualitária”, que deve ser o objetivo orientador da prática pedagógica a ser construída no espaço da escola. No entanto, a proposta de Cavalleiro, assim como as palavras da educadora referidas acima, também podem ser interpretadas como uma forma de democracia racial, em que as tensões existentes nas relações entre os diferentes são amenizadas em torno do ideal da igualdade. Daí a necessidade de se fazer da escola um permanente espaço de diálogo e escuta, onde o conflito é tomado como possibilidade de se visibilizar a desigualdade existente nas relações sociais e de se promover o conhecimento e o respeito entre os diferentes.

Encerro essa seção refletindo que a apresentação da história da escola em sua experiência com o ensino da cultura africana e afro-brasileira teve a intenção de investigar como esse cenário se constituiu, o que implicava em visibilizar “os processos de produção de significados, que não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder” (Santos, 1997, p.101). Tratava-se, portanto, de considerar como as diferentes narrativas vêm sendo tecidas, produzindo identidades, ou seja, “trançando gentes”.

7.2. “AGORA É LEI”: a interpelação da lei 10.639/2003 e das condições que a circunscreveram no cotidiano escolar

Nessa seção, tenho como objetivo apresentar e analisar as narrativas das professoras acerca de como a lei 10.639/2003 vinha interpelando o espaço da escola em sua experiência de quinze anos de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Para tanto, as considerações desse capítulo sustentaram-se nas respostas que as educadoras entrevistadas deram a seguinte questão: *Como a lei 10.639/2003 repercutiu no trabalho que a escola já vinha desenvolvendo?*

Levei em consideração a referida lei, porque ela pode ser considerada um marco na história de políticas educacionais brasileiras voltadas à diversidade, como pude discorrer anteriormente.¹⁴⁹ Para Gomes (2008, p.79), além de ser considerada uma conquista dos

¹⁴⁹ É importante referir que o Parecer CNE 03/04, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também é um importante marco na inclusão da diversidade e do segmento negro no campo das políticas públicas. Entretanto, como as professoras da escola desconheciam as orientações desse documento, tendo como referência apenas a lei 10.639, optei por analisar nesse estudo a interpelação dessa última no espaço escolar investigado.

movimentos sociais, a lei 10.639/03 se insere nas políticas de Ações Afirmativas, o que a torna uma lei em destaque para o campo da educação e do currículo escolar:

A Lei 10.639/03 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos.

De um modo geral, ao longo das entrevistas, ao narrarem sobre a história do trabalho da escola com o referido tema, as professoras pouco referiram a lei 10.639/2003. Entretanto, diante da pergunta que lhes fiz, manifestaram falas de valorização da lei em questão, destacando-a como uma “proteção”, uma “ajuda”, uma “força”, um “respaldo”, um “amparo” para a experiência específica dessa escola. E ainda, a consideraram como uma forma de “obrigação” para as escolas que não incluíram a temática em seus currículos e práticas pedagógicas. Cabe mencionar também que as educadoras foram unânimes em destacar que a escola já tinha uma experiência de trabalho com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que foi construída com a comunidade em uma época muito anterior à referida legislação.

Retomando o que disseram as professoras na seção anterior, em que relataram a história da escola em seus quinze anos de trabalho com o tema racial, destacando os principais objetivos de tal projeto, foi dito por elas que a escola tem como foco promover a visibilidade positiva do segmento negro e também a formação de uma cultura de respeito em relação à diversidade.

Tais colocações se aproximam do que diz Gomes (2008, p.68-69), ao falar sobre os objetivos dos movimentos sociais com a implementação da lei 10.639/03 nas escolas:

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

Assim, me parece que, se a escola já tinha esses objetivos como princípios do seu trabalho em uma época anterior à lei 10.639/2003, essa foi realmente recebida pelos educadores dessa escola como um apoio e um respaldo, talvez até, como uma *confirmação* dos projetos que já vinham sendo desenvolvidos.

Por outro lado, embora valorizassem a lei, as professoras trouxeram de maneira bastante presente em suas falas a responsabilização individual de cada profissional pela implementação da mesma. Justamente por ser significada por elas como um “amparo” e como um “respaldo”, a lei foi tomada pelas educadoras como algo que só poderia produzir uma realidade se os educadores manifestassem interesse por implementá-la em suas práticas pedagógicas. Na fala que se segue da professora Leusa, observou-se a tônica que a educadora imprimiu a essa responsabilidade de cada professor na execução da lei 10.639/2003:

Leusa: Não existe lei que vá fazer as coisas mudar. A lei é uma coisa que nos ajuda; é uma proteção. Mas as coisas têm que ser feitas com o coração, tu tens que acreditar, porque se tu não acreditares, tu não vais fazer. Inclusive, se tu fores obrigada, tu podes botar a perder algum trabalho que está sendo feito. Por isso eu sempre acho que tem que haver conquista [...] Conquistar os meus colegas, através dos trabalhos que estão sendo feitos, através da insistência com que eu falo [...] mas muitos já passaram a olhar e a sentir diferente, e isso é gratificante pra gente. (Diário de Campo, 21/10/2008)

A *conquista* do coletivo docente de que falou a professora parece sugerir que os efeitos da lei têm previsão de alcance a longo prazo, pois como ela mesma destacou é a insistência de um educador - ou de um grupo de educadores, como é o caso da escola em questão – que pode motivar seus colegas, contagiando-os através de suas práticas e também de sua palavra, o que faz lembrar que a constituição dos educadores também é um processo narrativo. E essa estratégia de conquista passa pela educação do olhar, pois como referiu a professora, muitos colegas seus que antes não se incluíam nos trabalhos “já passaram a olhar e sentir diferente”.

Ao narrarem as suas próprias trajetórias, as professoras destacaram a sua iniciativa pessoal em desenvolver o trabalho voltado à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola não pela necessidade de se implementar legislações, mas sim por um “compromisso de vida”, que para elas é individual e move cada educador no sentido de proporcionar a inclusão do referido tema em suas aulas. Sobre isso, a professora Sandra expressou o seguinte: “Eu sei da lei, mas não é por causa da lei que eu trabalho; é porque eu acredito nisso. Se eu não acreditasse nisso, a lei não ia fazer diferença pra mim.”¹⁵⁰

O “compromisso de vida” de que falaram as educadoras vão ao encontro do que defende Gomes (2000), para quem as práticas pedagógicas voltadas à diversidade são desenvolvidas por educadores *sensíveis* a essas questões. Para a autora, a visibilidade de tais práticas, dentro e fora da escola, se coloca como um fortalecimento das mesmas, viabilizando um trabalho coletivo de educadores. Essa argumentação parece se aproximar daquilo que

¹⁵⁰ Diário de Campo, 23/10/2008.

disse a professora Leusa, sobre a necessidade de conquista dos colegas professores por meio da insistência com que ela relata suas práticas.

Essas e outras colocações das educadoras dizem respeito às colocações de Meyer (2007), quando refere que os profissionais em educação devem estar comprometidos com a mudança das relações desiguais que historicamente foram fundadas no espaço escolar, dentre as quais estão as relações raciais. Para a autora, além de questionar os saberes e práticas que, de forma hegemônica, fazem parte do currículo, os professores devem “[...] desenvolver a *sensibilidade* para perceber o sexismo, o racismo e a discriminação que estes saberes veiculam, constroem e ajudam a manter.” (ibidem, p.18 - grifo meu). Assim, a *sensibilidade* do educador em valorizar a inclusão de determinados temas no currículo escolar pode ser entendida como um aspecto a ser abordado nos cursos de formação de professores, juntamente, é claro, de estudos teóricos e de construção de materiais e estratégias pedagógicas que possam subsidiar a ação educativa interessada pela mudança das relações desiguais estabelecidas no espaço escolar.

Outros autores também concordam com essa questão, ao falarem sobre a necessidade de o educador desenvolver sua própria postura e sensibilidade voltadas ao interesse pela inclusão do tema racial em suas práticas pedagógicas. Um desses autores é Munanga (2005, p.17), que menciona o seguinte:

Embora possamos contar com o diálogo, a troca de experiências e de ideias resultada de discussão e de debate entre todos os educadores do país e do mundo preocupados e comprometidos com a questão, cremos que o esforço interno e o engajamento de cada um de nós individualmente são necessários para a realização dessa tarefa imensa.

O que diz Munanga, como também os demais autores que acima citei, me faz insistir em um argumento que venho sustentando: as narrativas dos educadores têm potencial para constituir-los em seu posicionamento. Afirmo, portanto, que essa postura individual e essa sensibilidade própria, referidas pelas educadoras entrevistadas e por alguns autores nos quais busco subsídio teórico, antes de serem processos autônomos dos sujeitos educadores, se constituem em produções efetivadas coletivamente.

A afirmação que faço adquire sentido quando é considerada a experiência singular da escola João Satte, onde um grupo de professoras vêm há muito tempo constituindo e fortalecendo coletivamente uma proposta pedagógica voltada ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Constato isso a partir de falas como a que se segue da professora Júlia, para quem o trabalho da escola foi motivado não por legislações, mas por um movimento próprio das educadoras na construção de suas práticas cotidianas:

Júlia: Na verdade, a gente trabalhou por uma necessidade que a gente viu, não pela questão da lei. A lei deu força, isso sim. Deu força pra gente ter um respaldo de querer fazer, mas não foi necessário isso aqui. Não foi uma escola que a gente teve que brigar pra fazer alguma atividade, nunca foi (Diário de Campo, 23/10/2008).

Parece-me, portanto, que a lei figura como um respaldo nesse contexto porque ela também tem um potencial narrativo, que vem a se somar aos esforços das educadoras em conquistar os seus colegas. Nesse sentido, os momentos de reunião e formação pedagógicas adquirem uma importância central, onde acontecem tais trocas entre colegas.

Talvez por esse motivo, as educadoras tenham ressaltado a importância da lei 10.639/2003 em sua capacidade de impulsionar cursos de formação docente. A professora Diva foi uma das educadoras que manifestou essa ideia, ao referir o seu próprio caso, dizendo que, em 2004, um ano após a lei 10.639, participou de um Curso de Extensão da UFRGS sobre a Educação Antirracista na Escola¹⁵¹. Essa educadora relatou que já desenvolvia temas relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira antes desse curso e ainda sem o respaldo da lei 10.639/2003, o que por vezes dificultou-lhe a justificativa de seu trabalho perante os pais dos alunos. Para ela, a referida lei constitui-se como um amparo, pois desde a aprovação da mesma, diante do questionamento eventual de algum pai, tem uma sustentação legal para argumentar que “*agora é lei*” (Diário de Campo, março de 2007).

A importância dos desdobramentos da lei 10.639, no que diz respeito à formação de professores, é referida por Messias (2007, p.122), para quem o estabelecimento dessa legislação desencadeia uma nova reivindicação: a exigência de condições para sua implementação:

É aí que entra a importância da continuidade da luta: a decretação da lei 10.639/2003, que institui o ensino de história da África e da trajetória e contribuição do negro no Brasil, foi apenas uma das conquistas dessa batalha do campo educacional. É preciso continuar lutando junto aos movimentos sociais pelas condições de implementação dessa lei.

Seguindo ainda sobre as colocações da professora Diva, é importante dizer que ela também destacou a relevância da lei por essa especificar quais temas deverão ser incluídos no currículo escolar, no que diz respeito à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira:

¹⁵¹ O curso ao qual se referiu a professora diz respeito ao Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, desenvolvido desde 2004 para fins de cumprimento dos dispositivos referentes à lei 10.639/2003. O Programa é desenvolvido em parceria com Secretarias Municipais de Educação, Movimento Negro, professores, funcionários técnico-administrativos e estudantes da Universidade.

Diva: A lei eu acho que veio pra ajudar, dizendo exatamente como tu vais trabalhar, que temas tu vais trabalhar, não só trabalhar a questão do negro, mas trabalhar a questão da África, porque às vezes o trabalho ficava muito voltado para a questão do negro só no Brasil e eu acho que a história da África ficava um pouco esquecida (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2008)

Embora a lei incluía o ensino da África em seus aspectos históricos e culturais, como destacou a professora, o que pude observar na escola João Satte ao longo da realização da pesquisa foi uma predominância de trabalhos pedagógicos que visibilizavam questões referentes à história do negro no Brasil. Dentre tais questões, o tema do racismo presente na sociedade brasileira como uma situação que foi construída desde a escravidão pareceu-me ser o mais recorrente, demonstrando uma prática pedagógica das educadoras comprometida com a educação das relações etnicorraciais dos estudantes no cotidiano escolar.

Principalmente nos anos iniciais, pude observar diversos trabalhos que tinham como enfoque visibilizar e valorizar o segmento negro de modo afirmativo, destacando seu protagonismo desde as histórias da literatura infantil até as situações reais, como a presença de negros nos diferentes espaços sociais, na arte, no esporte, na política, entre outros. Assim, as práticas pedagógicas pareciam problematizar o preconceito racial da sociedade brasileira de duas maneiras: 1. promovendo estudos que, partindo da situação de escravidão vivida no período colonial, enfocavam a participação do segmento negro na formação histórica, social e cultural do Brasil; 2. desenvolvendo projetos que destacavam o protagonismo dos sujeitos negros na atualidade.

Sob essa perspectiva, não observei a presença de estudos específicos sobre a África, talvez em função da faixa etária dos alunos que é abrangida pelos anos iniciais de escolarização e, penso eu, em decorrência da falta de formação específica sobre o tema por parte das professoras, a maioria graduada em cursos de Pedagogia. Já a partir do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, onde há uma maior atuação de professores formados em História, Geografia e Artes, pude observar uma atenção especial dos projetos para com a inclusão de temas ligados à África propriamente dita, como o estudo de elementos da arte africana¹⁵² e das características históricas e geográficas de alguns países africanos.

Concluí, a partir das observações, que as professoras dos anos iniciais desenvolviam seus projetos pedagógicos de forma mais restrita à história do segmento negro no Brasil, embora algumas tenham esboçado tentativas de estudo da África com seus alunos. Felisberto (2006) já havia previsto essa situação, ao dizer que a lei 10.639/2003 instaurou um

¹⁵² Merece ser referido aqui o belo trabalho da professora de Arte-Educação Isabel Maria Barreto Scotton, que em 2008 desenvolveu com seus alunos do Projeto de Tecelagem uma exposição de roupas produzidas por eles em teares, as quais tinham como tema a arte étnica africana.

importante desafio: *como construir um processo pedagógico de inserção da cultura afro-brasileira em sala de aula, sem conhecer a história da África?* Esse questionamento me instiga a pensar que, embora a escola João Satte seja reconhecida na rede municipal de ensino por seu consolidado trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como sobre o preconceito e a discriminação racial, a formação continuada de professores que atuam desde os anos iniciais até os finais da Educação Básica ainda parece imperar como uma necessidade.

É importante mencionar, no entanto, que nenhuma das professoras entrevistadas destacou a falta de cursos de formação como sendo uma das dificuldades que inviabilizavam o trabalho. Aliás, destacaram a grande oferta de cursos por parte da SMED/POA como sendo uma conquista da lei 10.639/2003, ao menos até o ano de 2008, quando realizei as entrevistas. Seria então uma questão para se pensar: será que os cursos de formação, embora amplamente oferecidos, estão conseguindo instrumentalizar os professores quanto ao trato pedagógico com a história, a geografia e a cultura africana?

Eu mesma já tive a oportunidade de participar de alguns desses cursos oferecidos pela SMED/POA, durante os anos de 2007 e 2008, e percebi uma grande tônica dada ao estudo dos negros africanos e seus descendentes no Brasil. Tais cursos, de extrema valia, faziam parte do projeto “A Cor da Cultura” e tinham como objetivo construir práticas pedagógicas de inclusão do tema racial na escola, em especial, fazendo uso dos recursos e materiais disponibilizados pelo projeto. Assim, coloco a questão acima não como uma crítica, mas sim como uma necessidade a ser considerada em termos de continuidade dos cursos de formação promovidos pelas secretarias de educação.

Afinal, como diz Felisberto (2006), nesse contexto vivido de pós-abolição no Brasil, a escravidão ainda é um *referencial* para a sociedade e um *determinante* das desigualdades constituídas nas relações sociais. Isso leva à consideração de que as identidades raciais negras precisam ser construídas a partir de referenciais positivos, se o objetivo for o de afirmar a condição de ser negro no Brasil, o que requer a visibilidade das africanidades brasileiras (Silva, 2005b) no espaço escolar.

Algumas professoras, em suas entrevistas, fizeram essa afirmação. A professora Diva, nesse sentido, destacou os efeitos da lei 10.639 sobre a elevação da autoestima das crianças e jovens negros, no momento em que a História da África se tornou um conteúdo de ensino e possibilitou aos estudantes negros a identificação com sua ancestralidade africana.

Diva: A lei veio pra ajudar; é uma forma de [elevar] a autoestima das crianças [e de elas] perceberem que tiveram uma história antes, apesar de a gente não saber exatamente de que povo veio [...] Mas pelo menos saber que existiu uma história antes da escravidão, e esta história foi enorme, grandiosa, de milhares de anos, e que ficou meio relegada a segundo e terceiro plano. (Diário de Campo, 22/10/2008)

E continuou a professora, ao falar da força da lei em seu papel de inclusão da África no currículo escolar:

Diva: A África sempre fica por último para se estudar na escola. Aqui na escola, a África entra como parte do currículo e o pessoal está trabalhando isto. Em época de estudos, em sétima e oitava séries, eu não vi nada de África [...] Agora, a Europa, eu sabia todos os países e capitais! E era sempre a mesma coisa: nunca dava tempo. Ficava para o fim de ano e nunca dava tempo. E agora não, a lei veio pra ajudar. Como ficou obrigatório, as pessoas começaram a pensar sobre isso: de que tem que colocar dentro de seu currículo e que tem que dar tempo. (Diário de Campo, 22/10/2008)

Pela fala da professora, é possível perceber a importância que ela atribuiu à visibilidade da história africana no currículo, o que pode atuar para a *desconstrução das narrativas hegemônicas* (Silva, 1999), historicamente fundadas na escola sob *perspectivas eurocêntricas* (Fleuri, 2003). A lei 10.639/2003 foi especialmente destacada pela professora dentro deste propósito, o que corrobora para afirmar essa legislação como um instrumento de *resistência* e de *contrapoder*, como já mencionei Veiga-Neto (2006), pois abre a possibilidade de construção de novos significados no interior das práticas e narrativas presentes no currículo.

Para Gomes (2008, p.77), a imagem de escravo faz parte do currículo pautado numa perspectiva eurocêntrica, o que fortalece a visibilidade da história e cultura africana como forma de problematizar o racismo:

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação.

Para a autora (ibidem, p.81), a lei 10.639/03 traz para a escola a possibilidade de “democratização do saber”, a partir de uma “distribuição igualitária da organização dos conteúdos”, o que favorece a inclusão do continente africano como um conhecimento válido no currículo. No entanto, a autora ainda faz um alerta: é necessário ter o cuidado de não reduzir as propostas da lei 10.639/03 a simples conteúdos curriculares. A autora conclui dizendo então que o objetivo maior da lei 10.639/03 é a *educação das relações*

*eticorraciais*¹⁵³, o que me leva a afirmar que estão inseridas nesse propósito a educação do olhar e a formação de uma cultura do respeito, como já pude discorrer na seção anterior.

A professora Salete, diferentemente de suas colegas, referiu que a lei não trouxe mudança alguma para o trabalho que a escola já desenvolvia. E relatou sentir-se pessoalmente incomodada com a existência da lei, em função de ter visto, ao longo do tempo, o seu marido e os seus dois filhos negros serem discriminados diariamente e de perceber que a alternativa para amenizar tal situação deve passar por uma imposição legal. Para a professora, o preconceito é ensinado nas famílias, o que ela exemplifica ao relatar as falas preconceituosas que as crianças do primeiro ano usam no dia-a-dia para referirem-se a seus colegas negros. Fatos como esses fazem a educadora afirmar a escola como um importante espaço para a educação das relações raciais. Porém, em sua opinião, a família permanece com uma responsabilidade maior nesse caso.

Salete: Eu que trabalho com eles [os alunos], vejo o que muitos deles trazem de casa: “A minha mãe disse que ‘negro é sujo’, a minha mãe disse que ‘todos os negros são ladrões’.” E eu comecei a ver um dos meus filhos dizer em casa: “Mãe, a minha colega disse que não quer sentar ao lado de mim, porque negro é fedorento.” (Diário de Campo, 23/10/2008)

A professora ainda comentou que é em função da educação familiar pautada em princípios racistas, que muitos colegas seus já apresentaram atitudes e falas preconceituosas em relação aos negros, o que tem dificultado a participação dos mesmos nos trabalhos de implementação da lei 10.639/2003. Essas colocações da professora vão ao encontro do que diz Gomes (2008), ao referir que um dos principais fatores que inviabilizam a implementação da lei 10.639/03 é a permanência do ideal de democracia racial, que representa a sociedade brasileira como dotada de relações sociais harmoniosas entre os grupos raciais, fazendo com que muitos educadores reajam com resistência à aplicação da referida lei. Isso fortalece os argumentos em prol de uma educação antirracista, conferindo visibilidade às desigualdades que, historicamente, foram estabelecidas entre os grupos etnicorraciais.

Como refere Lages (2007, p.78), “os negros(as) e afrodescendentes *herdaram* os símbolos de inferioridade e do lugar do não-direito.” (grifos da autora), o que leva a pensar que o papel da escola, inserida em uma prática antirracista e à luz da lei 10.639/2003, seja o de reconhecer essa situação histórica de visibilidade não-afirmativa dos negros nos diferentes espaços sociais, o que moveria a instituição no sentido da busca de outras formas de visibilidade, as quais serviriam de contraponto aos modelos uniculturais.

¹⁵³ Esse propósito está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Prosseguindo na entrevista com a professora Salete, essa referiu também que, assim como a escola João Satte possui uma história de quinze anos de trabalho com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, outras escolas sequer iniciaram seu movimento em prol desse tema, mesmo após a aprovação da lei 10.639/2003. Como no momento da realização da pesquisa essa professora também trabalhava no Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola, contou sobre casos de alunos negros que ainda se dirigem até esse setor para se queixar de que foram ofendidos pelos colegas brancos, o que não se esperaria que ocorresse nessa escola, já que as professoras desenvolvem inúmeros trabalhos voltados à valorização do termo “negro”. A professora concluiu então que, se na escola João Satte essas situações eventualmente permanecem ocorrendo, nas escolas que não iniciaram nenhum movimento pela inclusão do tema racial em seus currículos a lei parece ser a única maneira de obrigá-las a fazer dessas situações um problema pedagógico.

Salete: Quantas vezes vêm ali no SOE crianças dizendo “ele me chamou de negro”. Quantas vezes eu pensei que a gente já estava longe disto, mas para eles chamar o outro de “negro” ainda é uma ofensa. [...] Semana passada teve uma mãe ali no SOE fazendo queixa que a filha dela é discriminada, que os colegas chamam ela de “negra” e não querem ser amigos dela. Então, infelizmente, tem que haver uma lei. (Diário de Campo, 23/10/2008)

A esse respeito, Lages (2007) refere que muitos professores têm apresentado resistência em desenvolver uma educação antirracista, antissexista e não-homofóbica. Segundo a autora, alguns educadores têm percebido essas demandas como uma sobrecarga em seus fazeres pedagógicos: “[...] os profissionais da educação não compreendem neste processo a importância da dimensão relacional no desenvolvimento do tema nem a nova perspectiva que surge para a escola, como construtora de uma política de direito e cuidado” (Lages, 2007, p.76).

Para a autora, tal situação sinaliza a necessidade de se promover em cursos de formação a reflexão dos educadores sobre sua própria prática pedagógica. Os educadores devem ser instigados a identificar as atitudes discriminatórias presentes no espaço escolar, a fim de contrapor e não de compactuar para a manutenção do racismo.

Para Messias (2007), a dificuldade na aplicação da lei 10.639/2003 paira ainda sobre questões que competem a mantenedoras e gestores, como as secretarias estaduais e municipais de educação. Há carência de estabelecimento de prazos que motivem o movimento das secretarias para a inclusão do tema à que se refere a lei nos currículos das escolas, como também não há referência específica sobre a obrigatoriedade do tema receber tratamento nos cursos de formação de educadores, embora tais formações estejam previstas. Isso sem falar no

material didático e de estudos, que ainda é precário em algumas redes de ensino. Para a autora, um primeiro movimento deve acontecer por parte dos professores, que precisam refletir sobre sua própria prática como implicada na manutenção ou no combate ao racismo. Diz a autora que “[...] a omissão ao trato desse tema em sala de aula já é uma tomada de posição, infelizmente, do lado do preconceito.” (ibidem, p.110).

Para o segmento mães, a lei 10.639 foi considerada “muito relevante” e “muito positiva”, pela proposta que apresenta de incluir no currículo escolar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Entretanto, as duas mães manifestaram críticas quanto à possibilidade de o trabalho na escola se limitar à cultura negra. Para as mães, a proposta pedagógica voltada ao tema racial deve abranger também outros grupos etnicorraciais, pois o enfoque dado somente ao segmento negro pode gerar uma posição discriminatória¹⁵⁴ por parte da instituição, como referiu uma das mães no trecho que segue:

R.: Eu admiro [o trabalho da escola com a cultura negra] pelo lado que dá a oportunidade de conhecimento ao aluno. Mas eu acho que, de alguma maneira, e eu não sei te explicar como, é discriminatório. Porque é uma coisa que está separada: “cultura afro” [...] Aí surge uma lei que quer incluir isso, sendo que a pessoa já deveria ter dentro de si esta consciência. Mas eu acho que é válido este trabalho, porque diminui, ou ao menos tenta diminuir o preconceito em relação especialmente à cultura afro, que como eu acredito é muito ligada à questão religiosa e que muita gente tem curiosidade em saber. Então, eu acho bonito isso, que expõe de uma maneira menos pejorativa e mais esclarecedora. (Diário de Campo, 10/12/2008)

Vê-se que, apesar de ressaltar a necessidade e o valor do trabalho voltado ao tema racial na escola, a fala da mãe acima parece responsabilizar individualmente os sujeitos por sua atitude de discriminação, possivelmente aprendida no meio familiar, dentre outros espaços sociais. Para ela, a importância da ação da escola está no sentido de promover a redução do racismo, por meio de uma postura mais esclarecedora sobre a cultura africana e afro-brasileira, o que parece ter relação com a construção do conhecimento e com a formação de uma cultura do respeito, o que retorna ao que apresentei anteriormente.

Porém, a fala dessa mãe também sinaliza para uma situação que precisa ser considerada: a de que uma proposta pedagógica voltada ao tema da pluralidade cultural e racial não suportaria uma prática centrada de forma exclusiva aos referenciais africanos e afro-brasileiros. A própria lei 10.639 sugere isso, ao ser ampliada pela lei 11.645/2008, que

¹⁵⁴Embora as mães tenham referido que consideravam a lei 10.639/2003 uma proposta discriminatória, é importante salientar que alguns intelectuais envolvidos com a proposta e execução das ações afirmativas no Brasil têm ressignificado esse conceito, ao defenderem uma *discriminação positiva* do segmento negro no acesso aos diferentes espaços, bens e serviços sociais, como é o caso das cotas raciais para ingresso em universidades e no serviço público.

também tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nas escolas. Daí a necessidade que se coloca a partir do trabalho pedagógico com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: ampliar a proposta para a inclusão de outras culturas, que também não são visibilizadas afirmativamente nos diferentes espaços sociais, o que implica em uma proposta voltada à educação para as relações raciais.

Os funcionários, indo ao encontro do que referiram as mães, também consideraram a lei 10.639/2003 como sendo “muito importante”, em função do número de brasileiros que apresentam atitudes discriminatórias. Uma das funcionárias, nesse sentido, me fez um questionamento interessante, ao qual ela mesma apresentou uma resposta:

D.: “A senhora sabe por que o governo teve que instaurar esta lei? Infelizmente, por causa dos milhões de brasileiros que existem e que discriminam. Pegando os milhões de brasileiros, eu acho que 5% não discrimina. O resto discrimina!”. (Diário de Campo, 19/11/2008)

Essa mesma funcionária considerou que os profissionais da educação em geral não devem estar recebendo essa lei com boa disposição, o que, para ela, não se aplica à escola João Satte, onde o trabalho racial já está consolidado. Colocou assim que “não adianta existir a lei se a discriminação está dentro das pessoas”¹⁵⁵.

Para finalizar essa seção, digo que é justamente por a discriminação “estar dentro das pessoas”, mas também em suas práticas e narrativas perante a alteridade, que faz sentido educar para as relações raciais, o que parece ser uma das propostas da lei 10.639/2003. Se a partir de Foucault (1995) pode-se pensar o sujeito como constituído pelo discurso e pelas práticas em meio às relações de poder, é possível entender que a construção de novos significados na instituição escolar, em que as narrativas hegemônicas seriam contestadas e subvertidas, pode se configurar como uma maneira de constituir os sujeitos em seu posicionamento de respeito e valorização da diversidade.

7.3. “TRANÇANDO GENTES”: o trabalho da escola com a história e cultura africana e afro-brasileira e a constituição de posicionamentos e identidades dos sujeitos

Como apresentei na seção anterior, durante o tempo em que trabalhei e realizei a pesquisa na escola João Satte, pude constatar que a visibilidade positiva do segmento negro

¹⁵⁵ Diário de Campo, 19/11/2008.

vinha sendo produzida pelas práticas escolares dessa instituição já há bastante tempo, através da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em seu currículo.

Tal constatação chamou minha atenção para o fato de o trabalho dessa escola estar interpelando a constituição das posturas e identidades dos sujeitos que faziam parte daquela comunidade. Desse modo, ao entrevistar as professoras, as mães e os funcionários, questionei-os acerca de quais efeitos estavam percebendo em relação ao trabalho da escola e a formação dos sujeitos que compõem esse espaço.

Decidi entrevistar também alguns alunos, os quais, em sua maioria, estudavam na escola desde o seu primeiro ano de escolarização. Meu objetivo em ouvir as narrativas desse segmento era o de observar como vêm sendo constituídas as posturas e identidades raciais desses sujeitos, que são interpelados pelo ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira promovido pela escola.

Além disso, procurei articular as narrativas de professores, alunos, pais e funcionários às observações que fui realizando sobre a escola, como também às leituras que fiz de alguns relatos de experiências presentes no livro “Trança de Gente”, buscando compreender como a visibilidade dos referenciais afirmativos que dizem respeito à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira poderiam estar produzindo esses sujeitos em suas posturas e identidades. Histórias de resistência, contos da literatura infantil, imagens e figuras de negros ilustres do passado e do contexto atual, parcerias com entidades e profissionais negros são apenas alguns dos referenciais que têm afirmado o segmento negro perante a comunidade escolar, o que, acredito, vêm constituindo sujeitos capazes de valorizar a diversidade cultural e, de forma especial, os sujeitos e grupos de ascendência africana.

Nessa perspectiva, penso que as práticas e narrativas presentes na escola estão implicadas na produção de relações de poder e saber entre os sujeitos (Foucault, 1995), o que termina por constituí-los e posicioná-los. Em outras palavras, um estudo investigativo pautado nessas considerações permitiriam “abrir a possibilidade de perceber os sujeitos sociais constituídos, posicionados de modo a agir como autores, a negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que recorrem e/ou são submetidos”, como diz Carmen Gabriel (2008, p. 233).

Tal abordagem também vai ao encontro do que pensam Gomes e Silva (2002), para as quais a educação escolar está implicada com a construção das identidades de gênero e raça, dentre outras. As colocações das autoras também se aproximam do que debatem Antônio Moreira e Michelle Câmara (2008), os quais defendem o currículo escolar como uma *política cultural*, ou seja, como uma política de produção de identidades, como sustenta Tomaz Tadeu

da Silva (1999). Os debates desses e de outros autores, dessa forma, levam ao entendimento de que as práticas pedagógicas estão comprometidas com a construção das identidades dos sujeitos, como já pude apresentar nesse estudo.

Pensando como Moreira e Câmara (op.cit., p.41-42) de que “[n]ossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos”, entendo que as posturas e identidades, bem como o pertencimento racial dos sujeitos da escola em foco, vêm sendo construídas em um ambiente de inclusão e visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Entendo também que essa construção é histórica e culturalmente situada naquela comunidade, o que estaria gerando, por um lado, a afirmação dos sujeitos negros enquanto tais e, por outro, a formação do posicionamento dos sujeitos negros e não-negros contra as manifestações de racismo e discriminação racial. Não se tratam, portanto, de posturas e identidades fixas e estáveis, mas sim de processos que foram produzidos pelo contexto de práticas escolares que as favoreceram, estando sujeitas a mudanças em função da constante relação com outras esferas sociais e contingências históricas.

Discorrido de maneira introdutória o que pretendo analisar nessa parte da investigação, apresento essa seção dividida em dois momentos e, portanto, em dois subtítulos. O primeiro diz respeito às narrativas de professoras, mães e funcionários, que falaram sobre seus posicionamentos, apresentando também as narrativas desses segmentos que apontam para os efeitos do trabalho da escola sobre as posturas e identidades dos estudantes. No segundo momento dessa seção, o qual encerra o presente capítulo, são apresentadas as narrativas dos estudantes entrevistados, destacando os significados que esses atribuíram ao trabalho da escola, o que indica os efeitos das práticas escolares sobre as posturas e identidades dos alunos, onde procuro focar a construção de suas identidades raciais.

7.3.1. Os posicionamentos de professoras, mães e funcionários

Para construir as análises desse primeiro subtítulo, levei em consideração as respostas dadas pelas professoras, mães e funcionários a seguinte questão: *Nesses quinze anos de trabalho da escola com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que efeitos podem ser observados sobre os professores, alunos, pais e funcionários?*

Essa questão desencadeou falas que indicaram, principalmente, os efeitos do trabalho da escola sobre os estudantes. Tal fato foi ao encontro do que as professoras já

havam referido no capítulo que versava sobre as condições que possibilitaram a emergência do trabalho racial na escola, quando elas apontaram a construção das identidades raciais dos alunos como sendo uma das maiores intenções dessa proposta de trabalho, ao lado da visibilidade conferida ao negro no currículo e à valorização da educação para o respeito à diversidade e para a construção da igualdade entre sujeitos.

Ao referirem a construção das identidades raciais dos alunos como sendo um dos principais objetivos da escola, as professoras também acabaram falando sobre o seu próprio posicionamento, mostrando-se motivadas para a construção de uma prática pedagógica voltada à constituição afirmativa do pertencimento racial dos estudantes. Nesse sentido, alguns princípios foram apresentados por elas como sendo orientadores da prática docente nessa escola, tais como a valorização dos educandos, da sua ancestralidade africana e da história dos negros no Brasil, os quais também se referem à formação de uma postura docente coletiva nessa escola. Isso pode ser pensado a partir de falas como a que segue abaixo, em que a professora comenta que o principal objetivo da prática pedagógica desenvolvida na escola

Júlia: É a valorização dos alunos. A gente trabalha com alunos crianças e adolescentes e eles estão buscando a identidade. E a questão da identidade, da sua origem é uma coisa muito importante pra se aceitar e pra se sentir cidadão. Então se a gente quer trabalhar a questão da cidadania, depois a cultura do país, a gente tem que trabalhar primeiro a identidade deles. E eu sinto que eles buscam bastante isso. (Diário de Campo, 23/10/2008)

Esse princípio de “valorização dos alunos” apareceu também na fala da professora Diva, para quem a postura docente na escola é constituída a partir de uma preocupação com a *formação da autoestima* dos estudantes, especialmente das crianças e jovens negros, o que, segundo ela, é um dos efeitos que já podem ser observados sobre os segmentos da escola: os alunos negros estão se posicionando de modo afirmativo enquanto tais, o que fortalece o posicionamento das educadoras em permanecer desenvolvendo um trabalho pedagógico voltado à visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e à elevação da autoestima dos alunos negros. A fala que segue representa essas afirmações, quando a professora falou dos efeitos que vem observando sobre os estudantes:



Fig.14: Boneca João Satte 2008

Diva: Na minha visão, [um dos efeitos] é a questão da autoestima das crianças e das pessoas negras e também a construção do conhecimento mesmo. Que esse conhecimento deixe de ser tão hegemônico, que fica sempre na questão do branco [...] Trabalhando estas questões, a gente percebe que coisas começam a tocar, começam a aparecer: aparecem num cartaz, aparecem num trabalho, crianças negras que se candidatam a serem os “mais bonitos” da escola, os gatinhos, as gatinhas¹⁵⁶ e as crianças negras vão, participam e não se sentem melindradas, nem desprezadas porque não foram eleitas. Porque não há uma discriminação; sempre há uma criança negra participando. Na realidade, muitas crianças negras participando. Este trabalho que é feito na escola envolve muito a questão do conhecimento, de saber quem é que tu és, de onde tu vieste, por que a África existiu e existe e está aqui na escola, nas coisas que ficaram de legado do povo africano [...] (Diário de Campo, 22/10/2008)

Vê-se que essa colocação indicou os efeitos do trabalho sobre professores e alunos de modo atrelado. Por um lado, os professores visibilizam determinados saberes em suas práticas, que descentram as perspectivas eurocentradas, o que acaba por produzir posturas dos alunos, como no exemplo que cita a professora de os alunos negros estarem concorrendo e vencendo concursos de beleza realizados na escola.¹⁵⁷ E, por outro lado, o fato de os professores verem os alunos constituindo o seu pertencimento racial de modo afirmativo, acaba por fortalecer uma postura docente que promove a desconstrução de perspectivas eurocêntricas, pela visibilidade daquilo que Petronilha Silva (2005b) denomina *africanidades brasileiras*, como, por exemplo, “o legado do povo africano”, apontado pela professora Diva.

Tais considerações vão ao encontro do que postula Sarmiento (2007), quando refere que as culturas infantis – e entendo que também as juvenis – são formadas na interação entre crianças e dessas com o mundo adulto, o que faz das crianças não um mero receptáculo de ideais adultos, mas antes agentes que exercem o poder de *produtores culturais*. Mesmo diante da idealização da infância feita pelo mundo adulto, como discorri no capítulo três dessa dissertação, as crianças interagem com as representações adultas sobre elas e, com o apoio de outras estruturas sociais, como a mídia, ressignificam tais concepções, produzindo em contrapartida também os próprios adultos. É possível, pois, supor que crianças e adultos criam

¹⁵⁶ Nesse momento, a professora referiu o concurso de beleza que é realizado anualmente na escola, por ocasião do aniversário da instituição: o concurso do Gatinho, da Gatinha, do Boneco e da Boneca João Satte. Cada turma elege um menino e uma menina para representá-la no concurso e para concorrer com os demais participantes de outras turmas. Um grupo de jurados da comunidade é responsável por selecionar os vencedores, seguindo critérios como a beleza, a simpatia e a desenvoltura do aluno ao desfilar. A professora chamou a atenção para o fato de muitos alunos negros participarem do concurso e saírem vitoriosos.

¹⁵⁷ Precisa ser destacado que alguns professores da escola não concordam com a realização desses concursos de beleza, pois eleger o “melhor” vai na contramão de uma proposta de trabalho com a diversidade, segundo as falas de alguns professores.

e recriam mutuamente suas culturas, o que abrange suas posturas, saberes, práticas, narrativas, como pode ser visto na interação entre educadores e estudantes.

Com a fala que segue, de outra educadora entrevistada, fortaleço esses argumentos:

Leusa: Nesses 15 anos, nós tivemos muitos resultados positivos. Por exemplo, a alegria dos nossos funcionários, que é uma maioria negra; eles se sentem engajados, eles se sentem valorizados dentro da nossa escola. Os professores parecem que estão um pouco mais conscientes dessa necessidade. E os alunos [estão fazendo] muitos relatos pra gente de situações ocorridas fora da escola (Diário de Campo, 21/10/2008)

Primeiramente, merece ser destacado o que essa professora falou sobre as posturas dos funcionários, já que as educadoras, em sua maioria, não referiram os efeitos do trabalho da escola sobre esse segmento. A professora da fala acima referida disse que os funcionários demonstram, por meio de suas falas, que se sentem valorizados e que se sentem como parte das ações exercidas na escola. Isso também foi destacado pela professora Diva, que comentou que muitos funcionários negros ficam admirando os trabalhos dos alunos afixados nas paredes e que esses profissionais, por vezes, lhe dizem: “Que bom que a senhora está falando sobre o negro!” (Diário de Campo, professora Diva, 22/10/2008).

Em segundo lugar, voltando à fala da professora Leusa, vê-se que ela destacou como um dos efeitos observados sobre os professores o fato de eles estarem mais “conscientes” da necessidade de se trabalhar o tema racial, o que pode ser constatado pelo número de professores que a cada ano vêm-se interessando por participar dos trabalhos, segundo a referida professora. Afirmo que tal “consciência” poderia ser resultado das narrativas dos professores que se empenham por “conquistar” os seus colegas, como as professoras mesmas mencionaram, e ainda, pelo posicionamento afirmativo dos alunos.

Quanto aos estudantes, a professora Leusa lembrou alguns casos de jovens que se formaram na escola e que retornaram para visitá-la, momento em que relataram aos seus ex-professores sobre as situações de preconceito racial que viveram em outras esferas sociais, as quais foram capazes de enfrentar. Um desses casos diz respeito ao posicionamento de uma jovem, que fora aluna da escola. Em uma de suas visitas, essa aluna relatou à professora Leusa uma situação vivida na escola em que estava cursando o Ensino Médio naquele momento:

Leusa: Há uns dois ou três anos atrás, veio aqui uma ex-aluna, negra. [Ela contou que] na sala de aula no segundo grau, em uma escola da capital, o professor de inglês depreciou os negros. [...] E [ela] me disse: “*Professora, eu fiquei muito nervosa, mas eu não me contive. Eu me lembrei da senhora e eu me levantei e falei: ‘Professor, o que o senhor tem contra o povo negro?’ E todos os meus colegas bateram palmas*”. Diz ela que o professor ficou se desculpendo e ele viu que não teve o apoio de ninguém na sala de aula. Isso é importante pra gente: as pessoas não se calarem (Diário de Campo, 21/10/2008)

A partir desse e de outros relatos, a professora referiu que os maiores efeitos do trabalho da escola podem ser observados nas posturas dos alunos, no que diz respeito aos processos de identificação racial desses. A última frase do trecho acima, quando a professora disse “isso é importante pra gente: as pessoas não se calarem” demonstra o quanto o posicionamento dos alunos está referendando a construção do trabalho pedagógico dos próprios educadores. Esses “relatos” que os alunos fazem, mostrando o seu posicionamento perante situações de discriminação, parecem fortalecer a ação dos educadores. Penso que esses “relatos” podem ser pensados como narrativas, que atribuem significado à experiência de alunos e professores, o que me faz lembrar que o sentido do que somos é uma *construção narrativa* operada pelo “eu” e também pelo “outro”, como tantas vezes referi Larrosa (1994 e 1996).

É importante chamar a atenção para o fato de as professoras terem referido que a postura dos alunos é resultado da visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo, o que vem potencializando nos alunos as manifestações e atitudes de “orgulho” de ser negro, como é possível perceber no trecho abaixo:

Leusa: A gente nota nas atitudes, nas manifestações. A criança negra, o jovem negro em sala de aula ficava quieto porque ele nunca aparecia. A gente falava de outros povos, na questão da imigração, na valorização, e não se falava no negro. [Hoje], na sala de aula, os negros se manifestam também, da mesma forma que a outra criança de origem polonesa, de origem alemã, de origem francesa, portuguesa, seja lá a que for. Eles se manifestam com orgulho da sua ancestralidade (Diário de Campo, 21/10/2008)

Essa fala faz lembrar mais uma vez que o trabalho da escola com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tem atuado como um contraponto ao currículo eurocentrado. Se antes o negro “nunca aparecia”, como referiu a professora, ou então era apenas associado à figura de escravo, isso em muito se devia ao currículo escolar tradicionalmente erigido sobre uma superestima dos modelos euro e nortecentrados, o que, conseqüentemente, produzia a invisibilidade da população negra (ou ainda, sua visibilidade restrita à imagem da escravidão). Como aponta Cavalleiro (2000, p.19), tal situação,

observada não somente na escola como em outros espaços sociais, acaba por interpelar a construção das identidades dos sujeitos negros:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

Hoje, ao contrário, pode-se pensar que a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola, acompanhada pelas demais políticas de ações afirmativas, tem fragilizado essa tradicional estruturação de narrativas eurocentradas, apresentando também o negro como referencial de história e cultura, o que produz uma visibilidade afirmativa sobre a população afro-brasileira e a identificação afirmativa dos sujeitos negros em seu pertencimento racial.

Voltando às entrevistas, a professora Diva apontou também como um dos efeitos do trabalho da escola sobre os professores a necessidade que muitos vêm sentindo em se engajar nos projetos pedagógicos realizados, o que tem os movido à busca de conhecimentos, de materiais e de cursos de capacitação. Aqueles professores que costumam não participar, segundo a referida professora, ao menos se sentem estimulados a mudar:

Diva: Acho que a escola ainda tem um longo caminho pela frente, mas muitas coisas já acontecem e já fazem as pessoas pelo menos pensarem sobre isto e se sentirem talvez até meio melindradas por não aceitarem isso. É tanta gente falando sobre isto que as pessoas começam a pensar: eu vou ter que entrar nesse meio, eu vou ter que fazer alguma coisa pelo menos sobre isso, e não ficar só esperando. (Diário de Campo, 22/10/2008)

Embora essa professora, assim como as demais, tenha apontado os efeitos do trabalho da escola sobre todos os segmentos, os efeitos sobre os alunos foram os mais mencionados por ela. Nesse sentido, como exemplos desses efeitos sobre os estudantes, a professora Diva citou: 1. menor incidência de apelidos pejorativos e ofensas verbais entre alunos, sejam eles brancos ou negros; 2. as crianças negras desenhando-se como negras. A respeito da menor ocorrência das ofensas e apelidos entre alunos, disse:

Diva: [O trabalho da escola] ao menos faz as pessoas pensarem antes de falar [...] Os alunos, por exemplo. Essa coisa de ficar chamando as pessoas de cabelo disso, cabelo daquilo, negro assim, negro assado, de uma forma pejorativa. E até diminuiu [a ocorrência de apelidos e ofensas] em relação aos brancos também: alemão isso, alemão aquilo (Diário de Campo, 22/10/2008)

E sobre o fato de as crianças desenharem-se negras, referiu a mesma professora:

Diva: Eu já trabalhei em lugares onde as crianças não se desenhavam pretas. Aqui, as crianças se desenhavam negras [...] Se não é em função do trabalho, ele deve contribuir de alguma forma. Por que em outras escolas as crianças não se desenhavam negras? Fizemos um trabalho sobre o filme do *Kirikou*¹⁵⁸ e ninguém desenhava o *Kirikou* branco! Ninguém pediu o lápis cor-de-pele. [...] Ouço muito pouco essa fala do lápis cor-de-pele. Os negros se desenhavam como negros. (Diário de Campo, 22/10/2008)

Sobre os apelidos e ofensas de que falou a professora, considero importante afirmar que, durante o tempo em que realizei a pesquisa na escola João Satte, praticamente não presenciei quaisquer tipos de situações de ofensas e apelidos pejorativos, pautados em critérios raciais, ocorridos entre alunos. Apenas uma vez, como já pude referir, presenciei um aluno branco chamar um colega negro de “macaco” em meio a uma briga, quando um terceiro colega (negro) interferiu: “Tu não devia ofender o W. porque ele é negro... A gente [se referindo à turma inteira] veio da África, então todos são um pouquinho negros...”¹⁵⁹. Parece-me, portanto, que a visibilidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas da escola está constituindo os alunos em suas posturas e relações raciais.

Em relação ao que disse a professora sobre o fato de as crianças desenharem-se como negras, especialmente as crianças do primeiro ciclo, penso que essa atitude se trata de uma questão de posicionamento e de pertencimento racial, portanto, de identidade dos alunos negros. Vou ao encontro do que falou essa professora ao lembrar minha experiência com o estágio de conclusão do curso de Pedagogia, como já referi no início dessa dissertação, quando observei meus alunos negros desenhando-se como tais somente após um projeto que desenvolvi sobre a Literatura Infantil, no qual procurei visibilizar os personagens negros protagonistas das histórias.

Lembrando o que falou a professora Diva, os alunos da escola João Satte, de um modo geral, não reivindicam o “lápis cor de pele” para colorir seus autorretratos ou ainda os desenhos dos personagens negros, como é o caso do *Kirikou*. Concluo então que, assim como ocorreu em minha experiência no estágio do curso de Pedagogia, a visibilidade que as práticas e narrativas da escola investigada conferem ao segmento negro tem produzido de forma afirmativa as identidades raciais desses sujeitos.

Diferentemente de outros espaços escolares pelos quais eu já havia circulado, na escola estudada constatee uma presença significativa de materiais pedagógicos que possibilitam a visibilidade do negro, especialmente por meio das imagens que são

¹⁵⁸ *Kirikou* é o nome do personagem negro protagonista de desenhos animados produzidos na França. Tais desenhos retratam o cotidiano de uma aldeia africana, onde o menino *Kirikou* é apresentado como um “herói”, que soluciona os problemas vividos pelos habitantes de sua aldeia.

¹⁵⁹ Diário de Campo, 03/12/2007.

apresentadas nesses materiais. Um exemplo são os personagens das histórias dos livros literários infantis – como a Menina Bonita, a Bintou, a Lelê¹⁶⁰ – e ainda dos filmes e desenhos animados, como o *Kirikou*, já citado anteriormente.

Sobre o *Kirikou* em especial, apresento um episódio observado na escola e registrado em meu Diário de Campo¹⁶¹:



Fig.15: Kirikou

“Era um final de tarde e eu estava acompanhando uma turma do primeiro ano do primeiro ciclo em uma atividade livre na pracinha da escola. Os alunos tinham acabado de sair da sala de vídeo, onde tinham assistido ao desenho animado ‘*Kirikou* e a feiticeira’¹⁶². Enquanto alguns brincavam no balanço ou no escorregador, outros estavam organizando um tipo de brincadeira que consistia em reproduzir as cenas que tinham visto no desenho animado.

Ao distribuírem os papéis dos personagens, percebi uma disputa para decidir quem seria o *Kirikou*. Crianças brancas e negras queriam ser o *Kirikou*. Meninos e meninas queriam ser o *Kirikou*. Enfim, todos queriam ser o *Kirikou*.

A disputa ficou apenas no nível de uma rápida discussão, pois, prontamente, o grupo elegeu um menino negro como representante do personagem principal. Ao começarem a brincadeira, ainda ouvi algumas falas de valorização a respeito desse personagem, como a de que ele era muito ‘legal’, ‘bonitinho’ e ‘inteligente’.”

Como refere Meyer (2002), os materiais que circulam na escola são dotados de um grande “potencial pedagógico”, contribuindo para o papel da instituição enquanto produtora de “identidades sociais”, o que leva a pensar sobre os livros e os filmes utilizados pelos professores em suas práticas e projetos como agentes potencializadores de posturas e identidades de sujeitos. O uso do cinema na escola, em especial, está inserido na proposta de educação do olhar, em que a escola desempenha um importante papel no processo de significação das narrativas dos filmes, intervindo junto dos sujeitos para que eles possam visualizar o “outro” e construir com este uma relação de alteridade (Felipe, 2008), pautada na valorização das diferenças, mas também da igualdade.

Henry Giroux já havia inferido isso, ao apontar em seus estudos voltados à cultura infantil que “[...] as identidades individuais e coletivas das crianças e dos jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até em locais de lazer [...]” (idem, 1995, p.50). Analisando filmes da

¹⁶⁰ Menina Bonita, Bintou e Lelê são personagens negras dos seguintes livros literários infantis: “Menina Bonita do Laço de Fita”, “As tranças de Bintou” e “O cabelo de Lelê”.

¹⁶¹ Diário de Campo, 25/11/2008.

¹⁶² Ver referências.

indústria Disney, o autor refere que tais artefatos não se restringem a uma forma de entretenimento voltada ao público infantil, pois estão envolvidos na indústria do consumo, que tem como um de seus maiores efeitos a construção de significados carregados de poder e propósitos pedagógicos para *agenciamento da infância* e constituição de posições de sujeito. (ibidem). O autor propõe assim que tais filmes sejam trabalhados na escola, de forma que alunos e professores adotem uma postura crítica perante tais artefatos, contestando-os e criando sobre eles novas possibilidades de leituras e produção de significados¹⁶³.

Dentre tais significados produzidos pelos filmes da Disney, segundo Giroux, estão os papéis de gênero e de raça. Sobre esses últimos, diz o autor que as narrativas desses filmes produzem o racismo, ao privilegiarem marcas associadas aos grupos brancos e assim, invisibilizarem outras raças e etnias, o que acaba por estabelecer uma hierarquia racial naturalizada¹⁶⁴. Tais colocações se aproximam do que defende Edward Said (1990), quando esse diz que as culturas orientais são produzidas pela centralidade das narrativas da cultura ocidental, especialmente apoiadas em concepções eurocêntricas no modo de ver e representar o “outro”, como pode-se pensar o exemplo das narrativas dos filmes e desenhos animados de grande consumo mundial.

O uso do desenho *Kirikou* na escola poderia ser pensado, dentro dessas teorizações, como um contraponto aos desenhos de grandes empresas do mercado cinematográfico, promovendo a visibilidade de grupos étnicos, raciais e culturais que comumente são desprezados ou inferiorizados, como os grupos africanos¹⁶⁵.

Sendo assim, a constatação feita pela professora Diva de que o trabalho desenvolvido pela escola sobre a visibilidade dos sujeitos e grupos negros em sua história e cultura poderia estar gerando o fato de as crianças se desenharem com os lápis pretos e marrons, poderia ser pensada como uma implicação do uso do material pedagógico, rico e

¹⁶³ Eunice Aita Isaia Kindel (2003), a partir da leitura de Giroux, também realizou um estudo muito interessante sobre o potencial pedagógico dos desenhos animados, especialmente no que diz respeito às representações de gênero e raça que eles produzem.

¹⁶⁴ O autor cita como exemplo o desenho animado *Aladim* (1989), ganhador de dois Oscar, em que os personagens são predominantemente árabes. Segundo Giroux, nesse desenho pode ser percebida a presença de uma *linguagem racialmente carregada*, como no fato de os personagens “bons” – Aladim e Jasmine – falarem um inglês americanizado padrão, enquanto os “maus” apresentam um sotaque estrangeiro. Percebo que não é somente nos desenhos da Disney que podemos observar tais representações. No desenho *Madagascar II* (2008), da DreamWorks Animations SKG, vemos a oposição entre o bem e o mal na figura de dois leões: o herói, de pelagem clara, e o vilão, de pelos e juba negros. Esse último se chama “Makunga”, mas tenho visto as crianças que assistem ao desenho entenderem o nome “Macumba”, o que produz uma narrativa que poderia associar elementos das religiões de matriz africana ao “mal”.

¹⁶⁵ Gostaria de lembrar que minha intenção aqui não é prescrever o uso do filme do *Kirikou* como uma proposta pedagógica, mas sim analisar esse material em alguns de seus efeitos sobre as identidades dos sujeitos. Cabe lembrar que esse filme permite muitas outras análises, as quais não realizarei por não se tratar de meu objetivo nesse estudo.

abundante, que é empregado pelas professoras da escola em seus projetos e em suas aulas. Por meio das imagens desses personagens, apresentados muitas vezes como protagonistas e heróis de histórias, livros e filmes, as práticas escolares vêm produzindo a visibilidade positiva e afirmativa da população afro-brasileira, o que contribui para a produção das posturas e identidades raciais dos alunos da escola, bem como, de alguma maneira, dos posicionamentos de seus demais segmentos.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2007) também vai ao encontro dessas afirmações, ao referir que o repertório de imagens presentes no universo visual de uma determinada cultura acaba por produzir os *modos de ver*¹⁶⁶ dos sujeitos. As representações e linguagens presentes nos diferentes artefatos, segundo a autora, ensinam a ver dentro de certos “regimes escópicos”, que podem ser entendidos como “as maneiras de ver produzidas pelas interações com os diferentes materiais visuais” (ibidem, p.115-116). Em outras palavras, os *modos de ver* do sujeito são construídos culturalmente, interpelados pelos repertórios visuais disponíveis. Tais referenciais visuais, de uma forma circular, produzem, portanto, as identidades dos sujeitos e também são produzidos por elas, como se percebe no fato de a mesma imagem, o mesmo filme, a mesma história não ser “olhada” do mesmo modo pelos diferentes sujeitos, o que vai ao encontro de John Berger (1999, p.12) quando postula que “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas”.

Referindo Alberto Manguel, Cunha (2007, p.119) expõe ainda que “os significados das imagens são móveis, parciais, e seus dizeres são produzidos em determinados contextos”. Assim, os significados das imagens são produzidos por uma teia de narrativas culturais, que são possibilitadas em um determinado contexto, incluindo repertórios individuais e coletivos. Tal processo se caracteriza pela mobilidade e variedade na produção de significados, pois como refere Manguel (2001 apud Cunha, 2007, p.119-120): “Em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo. [...] Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva.”

A partir dessas considerações, é possível pensar que o contexto cultural construído pela escola João Satte permite a produção de determinados significados que, em outro espaço escolar, talvez não ocorreria. Entendo com isso que a organização das práticas escolares em torno da visibilidade afirmativa da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, associada a

¹⁶⁶ *Modos de ver* é um conceito usado pela autora a partir de sua leitura sobre John Berger (1999), que também subsidia meu estudo.

outros eventos sociais mais amplos¹⁶⁷, estaria possibilitando a criação de um repertório visual que poderia produzir os *modos de ver* dos sujeitos, em que o segmento negro é tomado como referencial de beleza e protagonismo. Esse seria um dos argumentos que explicariam o fato de as crianças negras da escola estudada desenharem-se com os lápis pretos e marrons, como relatou uma das professoras. O trabalho de muitos anos da escola proporcionando a visibilidade e a valorização dos sujeitos negros estaria produzindo *modos de ver* e, portanto, posicionamentos de reconhecimento e valorização do segmento negro.

Em minha experiência como professora nas escolas pelas quais trabalhei, já tive a oportunidade de apresentar livros da literatura infantil contendo personagens negros e ouvir dos alunos frases do tipo: “Ah, professora... Eu não achei essa menina bonita”. Já na escola João Satte, chama a atenção o fato de os alunos brancos e negros tomarem os personagens negros como referenciais de beleza, bondade e inteligência, atributos que até hoje ainda se vê reservados aos personagens brancos em muitas produções sociais, como as propagandas de TV, as novelas, as revistas, etc.

Lembro de uma situação em especial, ocorrida na escola e envolvendo uma aluna de seis anos, estudante do primeiro ano do primeiro ciclo em 2008. Após alguns trabalhos que a turma realizou como parte do projeto “Adote o escritor”, cuja culminância seria a visita do escritor Rogério Andrade Barbosa à escola, numa atividade em que foi solicitado aos alunos que desenhassem seus autorretratos, a menina se desenhou negra, mesmo sendo de pele e olhos claros. Eu não estava na sala de aula quando ela produziu o seu desenho e foi sua professora quem o mostrou para mim. Dias depois, ao entrar na sala de aula da turma dessa aluna, ouvi uma fala dela que achei importante registrar no Diário de Campo¹⁶⁸:

“Entrei na sala de aula de uma turma do primeiro ano para combinar com as crianças como seria organizado o dia seguinte, data em que o escritor Rogério Andrade Babosa visitaria a escola, como parte do projeto “Adote o escritor”.

Todos estavam bastante eufóricos, fazendo muitas perguntas sobre o escritor: *Como ele é? Será que ele gosta de conversar com as crianças? Será que ele vai gostar de conhecer a nossa escola?*

Relembrei com os alunos os vários trabalhos que eles realizaram ao longo do ano sobre as histórias do escritor. Os alunos nomearam as histórias lidas e os trabalhos realizados e daí vieram outros questionamentos: *Será que o Rogério vai gostar dos nossos trabalhos, profe?*

Em meio às falas das crianças, a aluna R. suspirou:

“Ah, profe... *Como eu queria ser africana...*”

Fiquei surpresa com a colocação da menina. Professora há quase dez anos, sempre me deparei com situações opostas a estas, onde as crianças negras desejavam ser brancas, loiras e de olhos azuis, como as princesas e os príncipes dos contos de fadas. Foi a primeira vez que ouvi o inverso; R.

¹⁶⁷ Estou me referindo a outros espaços sociais onde os negros vêm sendo visibilizados de forma afirmativa na contemporaneidade, como por exemplo, no meio artístico, da música, da política, etc.

¹⁶⁸ Registro no Diário de Campo, 12/11/2008

era uma menina loira e já tinha, em outra oportunidade, desenhado seu autorretrato pintado de marrom e de preto.

Iniciei então um diálogo com R.:

Tanise: E por que você queria ser africana?

R.: *Por que eu adoro a África.*

Tanise: E do que você mais gosta da África?

R.: *Das pessoas, que são muito bonitas.*

Os demais alunos concordaram com a colega de que os africanos são mesmo ‘muito bonitos’. Apontaram para uma foto do escritor Rogério, que é negro, e disseram que ele é um ‘homem muito bonito’.

Esse episódio reforça os efeitos das práticas que visibilizam o negro como referencial na escola João Satte, produzindo seus sujeitos, o que deve ser tomado como uma construção contingente, pois possibilitada por aquele contexto. Ao relatar este fato em alguns cursos de formação em que atuei como palestrante, os professores reagiam de forma bem dividida: havia os que achavam que esse episódio servia para se repensar a sua própria prática pedagógica, geralmente marcada pela ausência de referenciais negros, e havia os que repudiavam o trabalho que a escola vinha desenvolvendo, alegando que o exemplo acima demonstra um “racismo às avessas”.

O que procurei problematizar com esses professores foi que, durante muito tempo, as escolas em geral apresentaram repertórios hegemonicamente centrados em referenciais brancos, como as princesas dos contos de fadas, com as quais as crianças negras se identificavam, desejando ser “belas” como aquelas personagens. O que a escola João Satte vem fazendo, como contraponto a essa situação, é disponibilizar, ao lado das belas princesas brancas de olhos azuis, também protagonistas e heroínas negras, como é o caso de algumas personagens das histórias infantis, com as quais crianças brancas e negras parecem se identificar, desejando ser tão bonitas e perspicazes como aqueles referenciais.

Subsidiando tais afirmações, cito Cunha (2007), que, ao falar sobre o uso da imagem como instrumento pedagógico, refere a utilização reiterada que algumas escolas fazem de determinados referenciais, o que termina por ensinar padrões e “verdades”, constituindo *modos de ver*. Um dos exemplos citados pela autora é a visibilidade de personagens brancos de forma hegemônica na escola, o que exclui a possibilidade de trabalho pedagógico com a diversidade. Segundo a autora, Cinderelas, Barbies e Xuxas interpelam as crianças, reduzindo ou descartando outros modelos e referenciais, o que, ao invés de apresentar as diferenças num plano da igualdade, termina por produzi-las no campo da exclusão e da desigualdade:

Não dar visibilidade a determinadas imagens, tipos físicos categorizados fora dos padrões hegemônicos de beleza e comportamentais, afasta as crianças da possibilidade de entender as diferenças, de pensar que o mundo também é constituído pela multiplicidade de tipos. [...] O invisível, aquilo que ocultamos, que não está disponível ao olhar, também contribui para formularmos nossos modos de ver o mundo. (Cunha, 2007, p.137-138)

A autora conclui chamando a atenção para o fato de que, nas escolas, “algumas imagens são enfatizadas e outras são excluídas e silenciadas nestes espaços” (ibidem, p.117). Em outras palavras, refere a autora que as imagens na escola vão sendo pedagogizadas, exercendo uma ação educativa muito significativa sobre os alunos, sem que necessariamente os professores se deem conta disso e planejem o uso de tais imagens com este propósito.

Penso que as professoras da escola João Satte são conhecedoras do *potencial pedagógico* (Meyer, 2007) das imagens no espaço escolar, pois após realizar as observações nessa instituição e empreender as entrevistas com as educadoras, pude concluir que as professoras planejavam o uso de determinados materiais, em que as imagens de negros se faziam presentes, de forma a promover a visibilidade afirmativa desse segmento. Um exemplo disso foram os projetos desencadeados a partir de livros da literatura infantil, como *O cabelo de Lelê*, *As tranças de Bintou* e *Menina Bonita do Laço de Fita*, que têm em comum personagens protagonistas negras, servindo para a constituição afirmativa da identidade negra das crianças dos anos iniciais.



Fig.16: Livro literário infantil
“O cabelo de Lelê”



Fig.17: Livro literário infantil
“As tranças de Bintou”



Fig.18: Livro literário infantil
“Menina Bonita do Laço de Fita”

Como refere Kaercher (2006), a Literatura Infantil exerce o poder de *narratividade* através de seus personagens, espaços e tempos, que constituem uma estrutura potencializadora de modos diferenciados de contar. Dentre esses modos, pode-se pensar na afirmação dos personagens negros, por meio de narrativas de seu protagonismo, inteligência, perspicácia, beleza, entre outros. Então, é possível dizer que tais narrativas estejam constituindo os alunos

da escola investigada, produzindo o seu pertencimento racial e afirmando suas identidades enquanto negros, o que me faz retornar ao que defende Larrosa (1996, p.147), de que “o sentido de quem somos está construído narrativamente”.

No caso das obras acima apresentadas, que destaquei por serem aquelas que observei como sendo as mais utilizadas pelas educadoras, chama atenção as imagens, que são extremamente coloridas e cujo tamanho ocupa quase que a totalidade das páginas. Isso me remete a Alberto Manguel (2001), que diz que as ilustrações são parte integrante das narrativas, permitindo diferentes possibilidades de ler e contar, as quais não são únicas, mas sim dinâmicas e decorrentes dos *modos de ver* dos sujeitos. Isso sinaliza para a forma como os alunos da escola estão lendo e narrando essas imagens, a partir de um modo culturalmente constituído naquele contexto que “vê” a negritude como modelo de beleza, de desejo, de consumo.

Penso também que a construção desse repertório visual e narrativo, além de atuar na produção de identidades de alunos, parece implicada na constituição das posturas docentes, pois as professoras condicionam suas práticas à seleção e destaque desses materiais, imagens, recursos visuais, visibilizando determinados *modos de ver* (Berger, 1999) e *modos de contar* (Kaercher, 2006).

Um fato observado nesse sentido, que diz respeito ao posicionamento dos professores, é o uso que esses faziam de camisetas com estampas alusivas à proposta da escola. Desde o ano em que ingressei na instituição, vi um grupo de professores planejar a cada ano uma estampa que dava origem a uma nova camiseta. Depois de produzida em quantidade suficiente, essa camiseta era usada pela maioria do grupo de educadores da escola. Penso que a imagem e o texto dessas camisetas indicam os modos como os professores veem e o modo como contam sobre si e sobre a escola¹⁶⁹:

¹⁶⁹ A Camiseta 2007 trazia a imagem de crianças de diferentes grupos etnicorraciais, as quais apareciam de mãos dadas. O texto dizia: “Todo mundo quer uma escola perfeita, mas eu prefiro a minha!” A camiseta 2008 estampava uma imagem comemorativa aos 15 anos da escola em seu trabalho racial, onde dizia “XV Semana da Consciência Negra”. E a camiseta 2009 trazia novamente os rostos de crianças de diferentes grupos etnicorraciais, trazendo o seguinte texto: “Paz é entender as diferenças”.



Fig.19: Camiseta 2007



Fig.20: Camiseta 2008



Fig.21: Camiseta 2009

É importante destacar ainda que os livros que apresentei anteriormente foram usados pelas professoras em turmas dos anos iniciais, que correspondem ao I e II Ciclos, etapas em que são desenvolvidos os processos de alfabetização e letramento dos estudantes. Tal situação indica que é possível articular o ensino de conteúdos, conhecimentos e habilidades, como é o caso do aprendizado da leitura e da escrita, ao trabalho com questões culturais contemporâneas, como é o caso do preconceito racial e da discriminação, inseridos em uma proposta de educação antirracista. Essas práticas contestam as falas de alguns professores que, trabalhando com os alunos dos anos iniciais, por vezes argumentam¹⁷⁰: “Trabalho com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental e tenho que alfabetizá-los até o final do ano letivo. Não tenho como dar conta de mais um conteúdo a ser trabalhado, como é o caso da história e cultura afro...” E ainda: “Meus alunos têm muitas dificuldades na alfabetização e no aprendizado das quatro operações matemáticas. Então, essas matérias são a prioridade...”

Cabe lembrar que meu interesse pelo tema racial começou na época em que eu trabalhava como educadora de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi a experiência daquele ano que me permitiu construir uma prática que articulasse o ensino dos conteúdos considerados “básicos” no currículo a questões do cotidiano social, como é a discriminação racial. Sobre isso, dizem Moreira e Câmara (2008, p.62):

[...] as práticas de letramento, tão presentes no cotidiano escolar, permitem tornar a escola um espaço vivo, dinâmico, capaz de pôr em xeque os preconceitos de nossos/as alunos/as. Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de

¹⁷⁰ Achei importante destacar alguns desses argumentos, por serem bastante recorrentes entre os professores que, após meu questionamento, procuram justificar o porquê de não aplicarem a lei 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas. Esses educadores, em sua maioria, são aqueles com os quais desenvolvi oficinas e palestras em escolas estaduais e de outras redes municipais de ensino desde o ano de 2007. Entre os professores que trabalham na escola João Satte e que não participam dos projetos voltados ao trabalho pedagógico com o tema racial e com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira também já pude ouvir argumentos semelhantes a esses.

aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária – nem que para isso os/as professores/as tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas tradicionais.

Ainda sobre as posturas dos estudantes, embora as professoras tenham mencionado de forma preponderante os efeitos de sua prática pedagógica sobre os alunos negros, é importante destacar uma fala da professora Diva, que referiu um efeito que vinha observando sobre as crianças que, segundo o quesito “cor”, não são consideradas negras: “[...] as crianças claras se dizem negras, se não dizem negras, se dizem mestiças” (Diário de Campo, 22/10/2008). Pode-se reiterar, mais uma vez, que o trabalho da escola está contribuindo para a construção afirmativa dos processos de identificação racial de alunos negros e também brancos, que estão reconhecendo sua ancestralidade africana. É possível pensar que essa identificação está relacionada com a construção da autoestima dos alunos, o que, para Felisberto (2006), é proporcionada pela literatura mais atual, que já vem visibilizando os negros como agentes históricos, permitindo, dessa forma, a construção de referenciais afro-brasileiros, com os quais os alunos se identificam.

Ana Célia da Silva (2005, p.31) também concorda com Felisberto, ao defender que a construção da autoestima das crianças e jovens na escola é possibilitada pela igualdade de referenciais positivos colocados à disposição dos alunos, numa concepção de valorização da diversidade¹⁷¹, pois como refere a autora:

[...] ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

Entendo, a partir das colocações dessas autoras, que a construção da autoestima dos sujeitos requer práticas e narrativas que visibilizem a diversidade num plano de igualdade, o que poderia implicar na construção das relações raciais de respeito. Nesse sentido, destaco um comentário da professora Salete, que indica que o trabalho da escola tem interpelado as identidades dos alunos, no que diz respeito à construção do pertencimento racial desses e também das suas posturas de respeito nas relações com os demais:

¹⁷¹ A autora faz essa afirmação a partir de seus estudos, os quais apontam que o segmento negro foi historicamente invisibilizado pela maioria dos livros produzidos para os alunos, onde também poderíamos incluir os livros literários voltados à infância. Segundo a autora, é essa invisibilidade que produz nas crianças e jovens a autorrejeição à sua ascendência africana, como também a sua identificação com os grupos raciais valorizados nesses artefatos, geralmente os brancos.

Salete: A gente trabalha com as crianças e eu acho que isso vai ajudando na identidade [delas]. A turma do ano passado dizia “*negro é tudo ladrão*”. E os outros diziam: “*tá, mas eu sou negro e eu não sou ladrão, então negro não é tudo ladrão!*” (Diário de Campo, 23/10/2008).

A professora Ana Paula foi ao encontro dessa fala da sua colega, ao apontar como um dos efeitos mais visíveis do trabalho da escola o fato de não só os alunos como também os demais segmentos estarem desenvolvendo posturas de contraponto àquelas que foram culturalmente construídas em meio às relações sociais: “Acho que [o trabalho da escola] tem gerado uma reflexão. As pessoas agora ao menos param pra pensar no momento em que vão falar alguma coisa, em que vão usar algum termo racista, alguma piada” (Diário de Campo, 18/11/2008).

A professora Denise também opinou dessa forma, ao referir que um dos maiores efeitos do trabalho da escola pode ser percebido na redução das situações de discriminação entre todos os seus segmentos:

Denise: Eu acho que a nossa escola cresceu muito neste aspecto de reconhecer, de valorizar, de respeitar, de conhecer e hoje a gente não vê no espaço da escola, ou vê muito pouco, essa questão de discriminação. Eu acho que tudo isto pelo trabalho que foi desenvolvido. (Diário de Campo, 30/10/2008)

Embora a maioria das professoras tenha referido os efeitos do trabalho da escola sobre o segmento alunos, como pude descrever ao longo dessas páginas, algumas apontaram também os efeitos que podiam ser percebidos sobre os demais segmentos de modo específico. Nesse sentido, a professora Diva mencionou que muitos pais e familiares de alunos também têm sido atingidos em suas posturas. Segundo ela, muitos pais se mostravam surpresos com a proposta da escola e, em sua maioria, elogiavam as professoras por essas promoverem a valorização da ancestralidade negra dos alunos e de suas famílias. Para essa educadora, os efeitos mais significativos da proposta pedagógica desenvolvida pela escola dizem respeito à postura de valorização e reconhecimento do trabalho por parte da comunidade escolar, como expressou no trecho abaixo:

Diva: Acho que esse trabalho toca boa parte da comunidade. Quando tem as exposições e os alunos vêm olhar, [eles] gostam, acham bonito, pedem aos [outros] professores que [também] querem fazer [...] Uma grande parcela da comunidade vai ser tocada, principalmente se esse trabalho ficar à mostra e não só em sala de aula só para os alunos (Diário de Campo, 22/10/2008)

Nessa fala da professora, foi dada ênfase às atividades da escola que procuram mostrar os trabalhos para a comunidade como sendo uma forma de também constituir aqueles sujeitos que não estão diretamente envolvidos no trabalho dos professores, como é o caso dos

pais, amigos e familiares dos alunos. Pode ser citada como sendo uma dessas atividades a Exposição da Semana da Consciência Negra, realizada há quinze anos na escola, cujo objetivo maior era o engajamento da comunidade escolar nos projetos desenvolvidos.

Concordando com essas colocações, a professora Sandra também falou sobre a importância de mostrar os trabalhos para a comunidade, demonstrando sua preocupação com a pouca participação dos pais dos alunos, os quais não estão efetivamente engajados nas propostas, embora reconheçam e valorizem-nas. Motivar as famílias a participarem, assim, parece ser um desafio para a escola, como sugere a reflexão que fez a professora na fala que segue:

Sandra: Acho que a gente ainda não conseguiu atingir principalmente os pais. Acho que pra atingir os pais a gente começa pelos alunos, mas eu acho que a comunidade dos pais está meio afastada da escola [...] Não sei se isto é a família que se afasta ou é a escola que afasta a família com seu jeito de ser escola, que não consegue aconchegar. (Diário de Campo, 23/10/2008)

Por outro lado, quando entrevistadas, as mães apresentaram falas de reconhecimento e valorização do trabalho da escola. Uma delas, em especial, declarou que se sente muito estimulada pela escola a participar e a contribuir com os projetos pedagógicos desenvolvidos:

R.: É uma das coisas que eu acho bonito aqui: chamam a gente [mães] para participar! E não é só uma questão didática: é um envolvimento com a comunidade. Quando tu chamas uma mãe, tu estás te envolvendo com a comunidade. Eu gosto do João Satta por isto: abre espaço para os pais exporem suas ideias e conhecerem, como por exemplo, outras culturas. (Diário de Campo, 10/12/2008).

A outra mãe também foi capaz de afirmar os efeitos que vem observando do trabalho da escola sobre as famílias dos alunos. Embora as práticas pedagógicas não se processem diretamente com as famílias, essa mãe destacou que a escola produz seus efeitos sobre os pais, por meio dos alunos:

T.: A partir do momento em que a escola mostra para o aluno, se a família é preconceituosa, o aluno vai mostrar para aquela família. Porque a escola vai dar estrutura ao aluno de que o negro é igual! [...] Não tem racismo na escola. O racismo está integrado na família. Mas a escola é que tem que trabalhar. O aluno vai levar a reconciliação para dentro de sua casa, porque ele vai aprender na escola que não tem nada a ver aquilo que ele aprendeu dentro da sua casa. (Diário de Campo, 11/12/2008)

Um dos efeitos do trabalho da escola seria, então, a mudança de pensamento e de atitudes no meio familiar, pois como disse essa mesma mãe: “a escola ‘mostra’ para o aluno e

o aluno ‘mostra’ para a família”¹⁷², o que tem relação com a educação do olhar, como já referi em uma seção anterior, que é promovida pela visibilidade do tema racial na escola, incluindo questões como o racismo e a desigualdade social.

As colocações das mães foram ao encontro do que referiram os funcionários, para os quais as famílias estariam sendo formadas pela escola dentro de uma postura de não-discriminação, o que, a longo prazo, produziria pessoas menos racistas. Segundo a fala de uma das funcionárias:

D.: Nós, enquanto escola, temos que educar aqueles que não são educados. Acho que esse é o nosso trabalho quanto ao racismo, à discriminação racial, à discriminação por idade, a gente vê isso entre os alunos. A escola vai fazer com que isto se instaure dentro das famílias bem mais do que antes. (Diário de Campo, 19/11/2008)

No que diz respeito aos funcionários, a professora Ana Paula referiu sobre a importância de a escola proporcionar o engajamento de todos os seus segmentos, a fim de produzir seus efeitos, mostrando-se especialmente preocupada com os funcionários. Citou, nesse sentido, um projeto realizado na escola que envolveu a participação dos funcionários. Tratava-se de um painel contendo fotos de professoras, alunos, pais e funcionários negros, o que se constituiu, em especial para esses últimos, como uma forma de sentirem-se valorizados e reconhecidos em seu pertencimento racial, o que teria produzido nesse segmento posturas de afirmação de sua ancestralidade africana:

Ana Paula: Eu lembro de um painel que a Leusa teve a idéia de fazer com fotos de alunos, professores e funcionários negros. Para os funcionários, em especial, foi muito importante aquele painel com as fotos deles. Foi a valorização e a reflexão e [o fato de] as pessoas pararem pra pensar: “Ah, eu também tenho o pé lá na África”, o que foi muito legal. Legal no sentido de que a pessoa passa a assumir alguma coisa que socialmente é muito difícil. (Diário de Campo, 18/11/2008)

No entanto, mesmo que as professoras tenham considerado que os funcionários, assim como os pais, pouco se engajavam nos trabalhos pedagógicos, durante as entrevistas com os funcionários, estes falaram sobre o seu próprio posicionamento em relação ao trabalho da escola. Um deles, ao relatar sobre o tempo em que trabalhou como coordenador do projeto Escola Aberta, falou sobre a sua postura perante os jovens que participavam desse projeto, os quais em sua maioria eram negros. Falou sobre a tentativa que tinha de elevar a autoestima desses jovens, através de sua convivência com eles e por meio das oficinas do projeto:

¹⁷² Diário de Campo, 11/12/2008. Entrevista com a mãe T.

J.: Muitas vezes, por se tratar de uma maioria discriminada, a gente tentava fazer um trabalho de conscientização, de elevação da autoestima deles. Chegavam aqui dizendo: “*ah, porque eu sou pobre, porque eu sou preto*”. [E eu respondia]: “*Não é por aí, tu és um cidadão como qualquer outro*”. E eles diziam: “*ah, então me mostra no que eu levo vantagem*”. [Eu dizia então]: “*Tu levas vantagem em ser um ser humano, em falar com uma pessoa de igual para igual. Não podes te rebaixar e achar que porque tu és preto ou porque tu és pobre tu não és ninguém!*” Esse tipo de coisa a gente começava a conversar com eles e a gente percebia que isso levantava a autoestima deles. (Diário de Campo, 19/11/2008)

Através de oficinas como a de *hip-hop*, a capoeira, o futebol de salão, o vôlei, a de cabeleireira, de manicure e de pedicure, esse funcionário mencionou que seu principal objetivo era a *inclusão social* dos jovens da comunidade. Essa inclusão, segundo o funcionário, podia ser percebida na grande participação desses jovens nas oficinas, o que, para ele, tratava-se de uma questão de autoestima e de posicionamento dos jovens em relação às suas identidades raciais negras.

J.: Dá pra contar nos dedos os brancos que estavam dentro desta Escola Aberta. [...] Então, nosso maior contingente ainda são os negros. Eles continuam a buscar aqui o que eles mais queriam obter da sociedade: o reconhecimento pelo o que eles são e não por aquilo que as pessoas dizem que eles são. (Diário de Campo, 19/11/2008)

As falas desse funcionário chamam a atenção para um dos efeitos que podem ser observados na construção da concepção de democracia racial na sociedade brasileira: os sujeitos negros foram e são até hoje responsabilizados por sua situação de exclusão, o que faz com que muitos negros reproduzam preconceitos dirigidos ao seu grupo racial, levando-os também a sua própria *autonegação*, conforme Hasenbalg (1990, apud Cavalleiro, 2000, p.30).

Tal situação reforça a necessidade de se problematizar a suposta “democracia” e de se colocar a segregação vivida pelos sujeitos negros como uma questão a ser discutida para a implementação de políticas de ações afirmativas, dentre as quais, a lei 10.639/2003. A escola tem como desafio reconhecer essa situação de exclusão vivida por esse segmento da população, incluindo em suas práticas pedagógicas e curriculares a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com a intenção de interferir na construção das relações raciais entre sujeitos.

Como pode ser visto, os pais e os funcionários fizeram significativos apontamentos a respeito de suas posturas em relação às propostas da escola. Em contrapartida, embora as professoras tenham reconhecido a importância de se promover a integração desses segmentos nos trabalhos da escola, não são os pais e funcionários que produzem de maneira efetiva o seu posicionamento docente, e sim os alunos.

Uma funcionária, que trabalha no setor de nutrição, fez outro relato que afirma essa constatação, ao dizer que percebia uma falta de articulação entre os trabalhos desenvolvidos pelas professoras e os diferentes setores da escola.

C.: Eu acho que fica difícil chegar até o refeitório [o trabalho das professoras]. Aliás, as pessoas têm que fazer mais parcerias com o refeitório para desenvolver trabalhos diferentes dentro da escola [...] Eu, se pudesse, abraçava mais, mas as pessoas têm que ter interesse [...]. Eu acho que deveria haver um interesse maior dos professores por fazer um trabalho dirigido à nutrição e etnia, dá para se fazer muitas coisas. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Sobre o posicionamento dessa funcionária, que é responsável por elaborar o cardápio da merenda escolar na instituição, destaco que, em novembro de 2008, por ocasião das comemorações da Semana da Consciência Negra, ela e sua equipe de cozinheiras apresentaram aos alunos, professores e funcionários um cardápio que continha elementos da influência negra na culinária brasileira, oferecendo canjica com leite, feijoada com couve e farofa, bolo de milho, entre outros. Além disso, em outros momentos, essa mesma funcionária desenvolveu projetos voltados à culinária étnica, onde ela estudava e preparava em oficinas com os estudantes pratos que receberam a influência dos grupos étnicos que formaram o Brasil, dentre os quais os africanos, os indígenas e os portugueses. Essa atitude da funcionária me parecia uma tentativa própria de participar dos projetos que a escola promovia sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Penso que, por um lado, esse relato da funcionária demonstrou que o repertório visual e narrativo da escola está interpelando o seu posicionamento, uma vez que ela tem, mesmo que de modo isolado, desenvolvido uma prática relacionada à proposta da escola. Mas por outro lado, as práticas da escola aparentavam não conferir a mesma visibilidade que era dada às posturas dos alunos aos demais segmentos. Não seria então o caso de incluir os pais e os funcionários nos encontros em que as educadoras trocavam suas experiências, ou seja, contavam suas histórias e assim se constituíam narrativamente (Larrosa, 1994; Arfuch, 2006)? Lembro de ouvir algumas vezes essa funcionária reivindicar que as professoras a procurassem para conhecer o seu trabalho no refeitório da escola, o que fortalece isso que sustento.

Para finalizar, digo que não pretendia nesse primeiro subtítulo analisar de forma tão presente os efeitos do trabalho da escola sobre o segmento alunos, mas em função de a maioria das narrativas dos segmentos professoras, mães e funcionários terem se centrado nessa questão, acabei discutindo um pouco mais do que havia intencionado. No próximo subtítulo, apresentarei as narrativas dos alunos entrevistados, analisando como o trabalho da escola vem produzindo seu posicionamento e suas identidades raciais.

7.3.2. A construção das identidades raciais e dos posicionamentos dos alunos

A intenção de visibilizar as narrativas dos estudantes da escola investigada encontra apoio nas teorizações de Manuel Sarmiento (2007) e Gabriela Trevisan (2007), os quais concebem as crianças como *produtoras culturais*. Como já pude referir, mesmo reconhecendo a infância como uma construção social feita pelas gerações adultas, é importante pensar que as crianças não se colocam como sujeitos passivos que são moldados por essa cultura. Com esses e outros autores, é possível pensar as crianças como sujeitos que, além de interpelados pela cultura que os rodeiam, também produzem ações, sentidos e outros artefatos constituidores de identidades culturais.

Embora tais autores se refiram à infância, estendo essa compreensão para os adolescentes que entrevistei na realização do presente estudo. Ao entendê-los como *produtores culturais*, procurei focalizar suas narrativas como constituidoras de suas identidades e de seus posicionamentos perante o trabalho da escola com o tema racial.

A intenção não era a de “dar a voz” a esses estudantes, mas sim a de visibilizar narrativas que já tem sido produzidas e entoadas no cotidiano da escola João Satte. Procurei sim destacar a voz desses estudantes como forma de oferecer um contraponto aos estudos e pesquisas que vêm sendo produzidos em educação numa tendência “magistrocêntrica”, como diz Sacristán (2005), isto é, apenas sob o olhar dos professores e especialistas em educação.

As palavras de Trevisan (2007, p.47) subsidiam a postura que adoto nesse estudo:

[...] para quem investiga com crianças e não sobre elas, novos desafios se colocam na tentativa da recuperação das “vozes” das crianças. O estudo das culturas da infância implica, assim, o encontrar de metodologias e estratégias de investigação que permitam compreender a complexidade dos mundos das crianças, as (re) apropriações que as crianças fazem do mundo que as rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social.

A intenção inicial era a de apenas entrevistar os alunos negros. As professoras reagiram e indicaram também alunos brancos para serem entrevistados, a fim de “enriquecer mais a pesquisa”, como elas mesmas disseram. Após entrevistar os 13 estudantes, dos quais nove eram negros e quatro eram brancos, segundo a autoidentificação que fizeram de sua “raça”, pude avaliar que suas narrativas permitiam compreender os efeitos do trabalho desenvolvido pela escola sobre as identidades raciais e o posicionamento de alunos negros e não-negros. Dessa forma, vou ao encontro de Gomes (2008, p.73), quando coloca que:

É importante salientar que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos etnicorraciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança.

Em outras palavras, entendo que a visibilidade dada ao tema racial pelas práticas pedagógicas dos professores acabaram *posicionando sujeitos e produzindo identidades* (Meyer, 1999, p.103). Penso então que, ouvindo as narrativas dos alunos, poderia visibilizar as experiências implicadas na construção de sua consciência de si, como refere Larrosa (1994), ou seja, de seu posicionamento e de suas identidades raciais.

A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. (ibidem, p.70)

Desse modo, iniciei as entrevistas com os alunos fazendo-lhes perguntas que diziam respeito à sua caracterização geral, como já expus no capítulo seis. Uma dessas perguntas dizia respeito às atividades com as quais se ocupavam os alunos em seus momentos livres e de lazer, sondando-os quanto às suas preferências musicais, uso da *Internet*, práticas religiosas, entre outros.

Considerando que a escola contemporânea não ocupa mais a centralidade nos processos de formação de sujeitos, pois divide essa função com outras referências sociais, dentre as quais a mídia e as tecnologias da informação, pensei em mapear, com essas questões, as práticas sociais exercidas pelos alunos quando não estavam na escola, tomando-as como “[...] condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos”, como diz Carrano (2008, p.185). Creio, assim, ser necessário reconhecer os contextos não-escolares em que estão inseridos os alunos, a fim de estabelecer um diálogo entre a escola e a *diversidade de performances juvenis* existentes (ibidem).

Nesse sentido, cabe destacar a fala de um aluno sobre suas ocupações nas horas livres, quando ele se dedica à leitura de jornais ligados à religião afro-umbandista, dentre outras atividades:

T.¹⁷³: Fala um pouco sobre o teu lazer. O que tu fazes nas horas livres?

Aluno Ar¹⁷⁴ (10 anos): Brinco com meus bonecos, faço desenhos, brinco na rua, às vezes vou na escola de futebol [...] Leio os jornais africanistas também. Jornais sobre a religião, sobre a história do povo negro no RS principalmente. Tem o Folha Africanista, Bom Axé. [...] A minha mãe conhece um escritor que escreve crônicas do batuque e a gente é amigo dele. Ele trabalha num jornal, que é o maior do RS. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Essa fala do aluno referiu o que merece uma especial atenção: não somente o trabalho da escola com o tema racial e a visibilidade construída sobre o segmento negro em sua história e cultura estaria produzindo as identidades das crianças e jovens, mas também outros agentes sociais e referências culturais que os interpelam nos diferentes espaços e grupos, tanto na escola como fora dela, numa rede ativa de circulação de significados.

Cabe mencionar aqui que os anos de 2008 e 2009, época em que realizei as entrevistas com os alunos e analisei-as, foram marcados pela visibilidade de diferentes referenciais negros, especialmente na mídia, podendo ser destacado: 1. a eleição de Barack Obama (o primeiro presidente negro dos Estados Unidos); 2. a vitória de Lewis Hamilton (automobilista britânico negro) na Fórmula 1; 3. o falecimento de Michael Jackson, o primeiro artista negro a ter um clipe veiculado na MTV e que está no *Guinness Boock* por ter o disco mais vendido da História; 4. Gabrielli da Silva Pio, do município de Alvorada, foi eleita a primeira Prenda negra do Estado do Rio Grande do Sul na 38ª Ciranda Cultural de Prendas.

Diante desses e de tantos outros referenciais, ao falarem sobre suas preferências musicais, os estilos mais apontados pelos estudantes foram o *rock*, o samba, o pagode, o *funk*, o *rap* e o *hip-hop*. Muitos deles citaram ídolos negros, como cantores reconhecidos no Brasil, o que vai ao encontro do que diz Felisberto (2006), ao referir que a música vem se tornando um espaço de destaque para a *produção escrita afro-brasileira*. Além disso, indicaram cantores internacionais, os quais tinham bastante visibilidade em canais de televisão que se dedicavam à transmissão de clipes musicais¹⁷⁵.

Abaixo, destaco o que referiram três alunos negros sobre suas preferências musicais:

Aluno Ir (14 anos): *Funk*, pagode, qualquer coisa menos *rock*. Gosto do “Snoop Dogg”¹⁷⁶, o “50 Cent”¹⁷⁷, vários outros. Eles são negros americanos e ricos. (Diário de Campo, 01/12/2008)

¹⁷³ “T” é a letra inicial de meu nome, portanto, trata-se da pergunta que fiz ao aluno. Adoto essa convenção para a apresentação das demais falas dos alunos, quando for necessário apresentar a questão que fiz.

¹⁷⁴ Preservei os nomes dos estudantes, identificando-os apenas pela letra inicial e final de seus nomes. Isso porque alguns alunos têm os nomes com as mesmas letras iniciais. Também refiro se se trata de “aluno” ou “aluna”.

¹⁷⁵ Dentre tais canais de televisão, os alunos referiram a MTV e o MIX TV, que pertencem ao sistema aberto da TV brasileira.

¹⁷⁶ *Snoop Dogg* é o pseudônimo de um *rapper* e ator norte-americano atual.

Aluna Ay (14 anos): Pagode, *funk*. Não gosto muito de *rock*. Dos cantores, o Jeito Moleque e o Sorriso Maroto¹⁷⁸. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Aluno Ar (10 anos): Meus cantores favoritos, a maioria é de fora. Eu gosto do *Queen*, do *U2*¹⁷⁹. E também gosto de MPB e samba de raiz. O Fundo de Quintal, o Neguinho da Beija-Flor¹⁸⁰. Eu tenho todos os DVDs deles. Bete Carvalho¹⁸¹ eu tenho desde os vinis. Eu tenho o Pagode do Dorinho¹⁸² também. [...] Meu pai é mais fechadão, mas ele sempre gostou dessas músicas, e minha mãe sempre coloca pra gente ouvir. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Chamo a atenção em especial para a referência que os alunos fizeram às músicas e cantores brasileiros de estilos *funk*, samba e pagode, o que tem relação ao que refere Guimarães (2002, p.61), ao apontar a identificação dos sujeitos a esses gêneros musicais como sendo um dos efeitos da ação do Movimento Negro no Brasil sobre a política de identidade racial:

[...] em vários pontos do país floresceram grupos culturais de afirmação da identidade negra e afro-brasileira, tais como os bailes *black*, os blocos afro, os grupos *rap*, os bailes *funk* etc. A própria forma de identificação racial mudou, pelo menos em certas camadas sociais, sendo comum, hoje, personalidades midiáticas, que antes se definiriam como morenas ou mesmo brancas, se identificarem e serem aceitas como negras.

Porém, é interessante destacar que os estudantes também citaram referenciais negros reconhecidos internacionalmente, como *Snoop Dogg*, *50 Cent*, *Rihanna*, *Beyonce* e *Cris Brow*¹⁸³, o que fortalece o argumento de que não é somente a escola, através de suas práticas e narrativas, que estaria produzindo as identidades dos alunos, mas também outras esferas e espaços sociais marcados por uma menor institucionalização e um maior atrativo audiovisual, tais como os programas de televisão e as tecnologias da informação, pois como diz Costa (2006, p.182):

Parece que atualmente as identificações ocorrem distribuídas por uma imensa variedade de novos interesses aglutinadores, a maior parte deles perpassados pelos atributos apelativos e interpelativos da cultura audiovisual. Igrejas, bandas musicais, fãs-clubes, casas de videogames, discotecas temáticas, grupos esportivos, tribos juvenis e, mais recentemente, as comunidades do *Orkut* e outras tribos da *Internet*, em sua maior parte grupos caracterizados por uma institucionalização

¹⁷⁷ *50 Cent* é o nome artístico de outro *rapper* norte-americano da contemporaneidade. Assim como o Snoop Dogg, esse cantor é um dos que mais vendem discos desse gênero nos Estados Unidos.

¹⁷⁸ Jeito Moleque e Sorriso Maroto são bandas brasileiras de pagode.

¹⁷⁹ *Queen* foi uma banda de *rock* inglesa dos anos 1970 e 1980. *U2* é uma banda irlandesa de *pop rock*, que começou nos anos 1970 e prosseguiu em carreira até hoje.

¹⁸⁰ Fundo de Quintal e Neguinho da Beija-Flor são um grupo e um músico sambistas brasileiros respectivamente.

¹⁸¹ Bete Carvalho é uma cantora brasileira conhecida por seus sambas.

¹⁸² Grupo de pagode porto-alegrense.

¹⁸³ Cantores negros estrangeiros que, em sua maioria, tinham seus clipes transmitidos nos canais de TV já referidos e suas músicas tocadas nas rádios FM brasileiras (2008).

mínima, parecem atrair e aglutinar crianças e jovens sem grande atenção a *status* socioeconômico ou graus e tipos de escolarização.

Sobre a ação dessas outras esferas sociais e culturais na constituição dos estudantes, com exceção de uma aluna, todos declararam usar o computador em seu dia-a-dia, na escola, em casa e em *lan houses*, fazendo uso da *Internet* e de recursos como o *Orkut*. Muitos destacaram comunidades do *Orkut* das quais fazem parte, sendo a maioria ligada ao futebol, à religião que praticavam e ainda sobre o negro e o preconceito racial. Uma das comunidades mais citadas por eles era intitulada “Negro é lindo”.

Referente a isso, a aluna negra “Ay” apresentou um posicionamento bastante interessante:

T.: Tu fazes uso do *Orkut*? De qual comunidade tu gostas mais?

Aluna Ay (14 anos): Sim. “Eu tenho orgulho de ser negro”. “Não às diferenças”. “Negro é lindo”. A maioria das minhas comunidades são assim, sobre o preconceito.

T.: Por que a maioria de tuas comunidades são sobre o preconceito?

Aluna Ay: Sei lá... Pra ver se alguém se toca! Ou pra pelo menos verem que é um gesto de protesto. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/11/2008)

A partir de Arfuch (2002), é possível conceber a *Internet* também como uma forma de produção de narrativas, em que a publicização da experiência dos sujeitos se faz presente através dos recursos que atuam como “espaços biográficos”: *blogs*, *MSN*, *Orkut*, etc. Assim, a jovem acima declarou publicamente seu pertencimento às comunidades de repúdio ao preconceito racial, conferindo sentido à sua experiência de ser negra. Essa narração pública é um efeito de seu pertencimento identitário (ou talvez, como diria Arfuch, de sua “intimidade”), mas também atua como sua produtora, uma vez que a narração afirma a condição de ser negra da aluna, marcando aproximações e distanciamentos com outras pessoas, como aquelas que são preconceituosas ou não.

Como diz Carrano (2008), os jovens contemporâneos¹⁸⁴ agem sobre os diferentes espaços, transformando-os em territórios para o reconhecimento de suas identidades. “A identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter” (ibidem, p.191), é o que diz o autor, levando-nos a pensar nas comunidades no *Orkut* como um desses territórios juvenis que se prestam para a visibilidade de suas identidades em comum, como é o caso do seu pertencimento racial.

¹⁸⁴ Xavier (2008) menciona que a geração de jovens contemporâneos, cuja cultura é amplamente mediada pela tecnologia virtual, vêm sendo chamada de “Geração @”, a geração fluente em tecnologia, com a qual os adultos têm dificuldade de se comunicar adequadamente. Esses jovens são os que em muito têm colocado em xeque o sentido da escola na contemporaneidade.

Ainda segundo Carrano (op.cit.), os grupos criam suas *políticas de visibilidade pública*, que adotam variadas formas de expressão, podendo ser criadas nos diferentes espaços, como são as comunidades do *Orkut*, ou ainda através de “marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem eles e elas são.” (ibidem, p. 191). O corpo, nesse caso, torna-se o objeto de inscrição dessas marcas que anunciam um pertencimento e uma identidade.

As considerações do autor me permitem analisar um fato observado na escola estudada: o uso que as crianças e os jovens negros faziam de determinados penteados. Penso que a adoção desses penteados pelos estudantes poderia ser vista como uma marca de pertencimento racial e de *visibilidade pública* de uma identidade: a identidade racial negra.



Fig.22: Cabelo A



Fig.23: Cabelo B



Fig.24: Cabelo C

Para Elisabete Garbin (2006, p.202), esses espaços onde os jovens fazem investimentos de identidade se constituem em *espaços identificados*, lugares “onde as identidades se constituem, negociam umas com as outras, se aproximam, se identificam, atravessando distâncias geográficas reais, etnias, na busca de similaridades ‘tribais’”.

Penso que é possível referir a escola como um desses *espaços identificados*, no qual os alunos exercitam suas identidades, por meio de aproximações e distanciamentos que se estabelecem nas relações de poder. Nessas relações, os sujeitos tornam públicas aquilo que Garbin denomina *marcas identitárias*, que dizem respeito aos estilos e manifestações simbólicas que os sujeitos consideram “representativas de sua identidade como grupo e/ou individual” (ibidem, p.207). Para a autora, tais marcas não se restringem a estilos visuais, como vestimentas e adereços, pois incluem também regras construídas pelos grupos e lugares ocupados por eles. As identidades, assim, são construídas em uma dimensão corporal e espacial, “produzindo marcas de diferença com ‘outros’, por meio de rituais, práticas e códigos [...]” (ibidem, p.211).

Os penteados referidos acima poderiam ser então tomados como marcas identitárias negras, que se processam corporalmente (nos estudantes) e espacialmente (na escola). Não podem ser entendidos somente como um efeito do trabalho que a escola desenvolve sobre a visibilidade do negro, haja visto que outros processos sociais contemporâneos atuam para isso, como a presença cada vez mais crescente de pessoas negras no meio artístico ocupando papéis de destaque e, ainda, a expansão da indústria de cosméticos e produtos de beleza voltados ao público negro, além da emergência de salões de beleza étnicos, o que acaba por constituir uma transversalidade de espaços sociais na produção do cabelo crespo, como defende Gomes (2006).

Mas o que merece ser destacado é que, juntamente ao trabalho que a escola vem desenvolvendo sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o uso desses penteados contribui para a visibilidade afirmativa do segmento negro na escola, tanto que alguns alunos não-negros, de cabelos lisos e loiros, também vêm aderindo a esses penteados. Esse fato vai ao encontro do que argumenta Gomes (2002, p.97), para quem “o cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais”. O cabelo crespo do negro é um símbolo de africanidade ressignificada no Brasil, que pode representar a inferioridade do pertencimento racial ou a beleza e o reconhecimento da ancestralidade africana no interior das relações sociais (Gomes, 2006).

Ainda para a autora, o cabelo, ao lado da cor da pele, é um ícone identitário na construção da identidade negra, pois se constitui como uma marca de expressão e de resistência nas relações sociais marcadas pelas tensões entre sujeitos na busca por reconhecimento e afirmação. A intervenção no cabelo do negro, assim, não é vista pela autora apenas como uma questão de vaidade; é antes de mais nada, uma questão de identidade, pois o cabelo é culturalmente produzido como uma *marca de pertencimento etnicorracial* (Gomes, 2006, p.26).

Penso que as relações entre os sujeitos, construídas na escola estudada, estariam sendo marcadas pelo reconhecimento do cabelo crespo negro como um referencial de beleza. Sustento essa afirmação a partir das observações que fiz na escola, com as quais constatei alunos negros e brancos usando tais penteados. E também em função dos relatos das professoras, como um dos projetos que me contou a professora Leusa, o qual foi desenvolvido numa época anterior ao meu ingresso na escola. Disse a professora que, há algum tempo atrás, foi realizado um projeto pedagógico voltado ao estudo dos cabelos negros na História como um símbolo de identidade. Nesse projeto, os alunos produziram trabalhos para serem expostos na Semana da Consciência Negra daquele ano. Dentre esses trabalho, produziram muitos

desenhos de “penteados afro”, como os diferentes modos de trançar os cabelos, e fizeram também uma exposição de fotografias das pessoas negras da comunidade escolar, exibindo os mais diferentes tipos de cabelos e penteados. Segundo a professora, o que chamou a atenção nesse projeto foi o fato de muitos alunos não-negros terem feito questão de desenhar os “penteados afro” e terem pedido também para serem fotografados para a exposição.

Outro episódio observado, que diz respeito a essa valorização dos “penteados afro” foi a “Oficina de Trancinhas”, realizada pela professora Diva em um sábado de atividades ligadas ao voluntariado na escola, em julho de 2008. Várias pessoas da comunidade desenvolveram atividades voluntárias e prestação de serviços nesse evento, dentre as quais, as oficinas de tricô, de manicure, de hora do conto e de saúde feminina. A professora Diva, que é habilidosa na arte de trançar os cabelos, ficou à disposição da comunidade para realizar os penteados de quem tivesse interesse. A procura da comunidade foi tão acentuada, que a professora repetiu a oficina em 2009, novamente no sábado programado para as atividades de voluntariado.

Merece destaque que a Imprensa foi chamada naquele dia para registrar as atividades da escola, o que colocou a “Oficina de Trancinhas” em um jornal de grande circulação no estado gaúcho:



Fig. 25: Reportagem do Jornal Correio do Povo (RS), 14/07/2008, p.08

A partir dessas observações e relatos, entendo o cabelo crespo como uma marca identitária dos estudantes negros e também como um referencial de beleza que tem sido reconhecido pelos alunos não-negros, que se apropriam e ressignificam esse referencial, criando um estilo que acaba por organizar suas próprias identidades (Garbin, 2006). Esse processo pode ser pensado como uma construção que foi realizada em meio às relações entre sujeitos no contexto da escola e que, portanto, é contingente e não-fixa, pois como diz Gabriel (2008, p.239) “[...] as marcas identitárias são construídas na relação de poder assimétrica com diferentes sentidos disponíveis e disputados no contexto onde elas emergem, nesse caso no contexto escolar.”

O currículo como política de identidade, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2001), portanto, ao lado de outros fatores sociais, está implicado na construção dessas marcas identitárias, bem como na visibilidade e reconhecimento público das mesmas, o que vai ao encontro do que diz Gomes (2002 e 2006), para quem a escola se constitui em um importante espaço para a valorização do cabelo crespo, visibilizando esse símbolo como um referencial de beleza, ao lado da cor da pele, o que contribui para a construção de relações raciais de afirmação da identidade negra.

Sobre isso, destaco dois referenciais importantes da escola investigada, nos quais pude constatar os alunos negros sendo afirmados em sua beleza e posicionamento. Um era o grupo de *ballet* clássico da escola, coordenado pela professora Lúbia Regina Schonhorst, o qual possuía um número significativo de alunas participantes negras e que recebia visibilidade nos eventos da escola e em apresentações em outros locais do município. O outro era a equipe de Atletismo, sob coordenação da professora Iara Silva dos Angelos, que também era composto por um número expressivo de alunos negros, os quais participam de torneios e competições fora da escola, conquistando muitas medalhas e troféus para a instituição.



Fig.26: Grupo de *Ballet*



Fig.27: Troféus conquistados pelo Grupo de Atletismo

Foi procurando investigar como esse cenário de visibilidade afirmativa do negro na escola João Satte tem possibilitado a construção dos posicionamentos e identidades dos alunos negros e brancos, que fiz aos estudantes a seguinte pergunta: “*Como tu te autodeclaras em relação à tua raça?*”¹⁸⁵. Para facilitar aos alunos o entendimento da pergunta, procurei ilustrá-la com alguns exemplos, como as fichas que seus pais preencheram na secretaria da escola no ato de suas matrículas.

Os participantes foram unânimes em estranhar essa pergunta, o que demonstrou que, para muitos, era a primeira vez que se deparavam com essa questão. Logo que fazia a pergunta aos entrevistados, podia observar que a primeira reação deles era a de um silêncio reflexivo, ou a de uma expressão facial de estranhamento. No entanto, após uma reação inicial, todos os alunos apresentaram uma resposta. Do total de nove alunos de cor parda ou preta, todos se declararam “negros”, E, entre os quatro alunos de cor branca, todos se declararam “brancos”.

Logo após essa pergunta, questionei os alunos sobre o que os levava a afirmarem seu pertencimento racial, por meio da seguinte questão: “*O que tu levas em conta ao te autodeclarar?*”.

Nesse sentido, destaco abaixo as falas que indicaram a autodeclaração que cada aluno fez de sua raça, bem como o critério levantado por cada um:

Aluno Ir (14 anos): Sou negro. Por causa da cor da minha pele. (Diário de Campo, 01/12/2008)

Aluno Ms (16 anos): Eu sou negro. Eu tenho orgulho da minha raça [...] Eu levo em conta a minha cor e a minha história familiar. (Diário de Campo, 08/12/2008)

Aluna As (14 anos): Sou negra. Pela minha cor. Minha mãe é negra. Meu avô é branco, meu bisavô é branco. Eu não sei a origem deles. E por parte de pai, todos são negros. E por parte de mãe, antes do meu avô são todos brancos, eu vejo pelas fotos. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Aluna We (14 anos): Eu me defino como negro africano porque eu “sou mais puxada” pro lado do meu pai do que o da minha mãe. A minha mãe vem de uma família alemã e o meu pai... [não sabe de onde veio o pai]. Eu sou descendente de um africano. (Diário de Campo, 17/11/2008)

Aluna Pa (13 anos): Eu me declaro como negra, em função dos meus pais, deles também serem negros. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Aluno Ge (13 anos): Sou negro. A mãe da minha avó era índia e o pai do meu avô era negro. E eles se casaram. Minha mãe é negra e meu pai é pardo. (Diário de Campo, 02/12/2008)

¹⁸⁵ Na pesquisa do IBGE, a pergunta convencional é “Qual é a sua cor/raça?”. Não perguntei sobre a cor, pois queria verificar se esse critério seria empregado pelos alunos.

Aluno Wy (11 anos): Negro é a minha raça. A minha raça de nascimento. Tem que admitir o que a gente é com orgulho, porque é a raça da pessoa. Se tu não admitir tua raça, quem vai dar valor pra ti? (Diário de Campo, 27/11/2008)

Aluna Ra (13 anos): Sou negra. Meus pais são negros. Minha mãe é índia, porque meu avô era índio. Meu pai é negro, mas ele é assim meio moreno. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Aluno Ar (10 anos): Eu me sinto mais negro do que branco particularmente. Por causa da minha religião e das conversas que a gente tem em casa. [...] A cor influencia, mas não é tanto. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Aluno Mo (13 anos): Sou branco, né? Pela minha cor, mas também pela história da minha família. Mais é a cor. Sou italiano. (Diário de Campo, 19/11/2008)

Aluna Fa (13 anos): A minha mãe é descendente de espanhóis e o meu pai de africanos. Minha mãe é branca e meu pai é negro. [...] Eu me considero branca pela cor, mas eu sou uma negra-branca [risos]. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Aluna Ca (13 anos): Sou branca, né, sora? Toda a minha família é branca. A minha avó por parte de mãe era alemã e o meu avô era um pouquinho moreninho, mas não era tanto. E por parte de pai, eram todos italianos. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Aluno Ro (13 anos): Sou branco. Mas para mim, é tudo igual. Brancos ou negros, cada um tem sua pigmentação de pele. Somos gentes iguais. (Diário de Campo, 01/12/2008)

Chamo a atenção para o fato de os alunos negros não terem demonstrado constrangimento ou dúvida em se autoidentificar como tais. Não imaginava que faria essa constatação, pois como diz Gomes (2001, p.88), a maioria da população negra tem dificuldade em se autodeclarar como tal, o que “é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana”. Para a autora, a dificuldade de autoidentificação dos negros no Brasil, portanto, é resultado dos processos de colonização, escravidão, cientificização das teorias raciais que atestavam a inferioridade dos negros, a ideia de democracia racial e o ideal de branqueamento.

Como contraponto a essa situação historicamente instituída, a visibilidade afirmativa que o segmento negro vem recebendo através das narrativas e práticas escolares no contexto estudado está produzindo posicionamentos reconhecidos publicamente naquela comunidade, o que pode estar levando os estudantes a afirmarem-se como pertencentes à “raça” negra, o que fortalece a identidade negra no plano individual e também coletivo.

É necessário levar em consideração que, nesse processo de identificação, a “cor” da pele foi um dos argumentos mais usados pelos alunos para definir seu pertencimento racial. Como refere Kaercher (2006, p.107), a “cor (con) funde-se com o conceito de raça”,

produzindo fronteiras móveis nos processos de diferenciação e identificação racial. Assim, é importante pensar que a “cor” é uma construção social que, por um lado, produz o pertencimento racial do sujeito e, por outro, também pode atuar para a produção da segregação nas relações entre grupos.

O que constatei, com as respostas dos alunos, foi o uso da “cor” como uma marca de identificação e afirmação do seu pertencimento racial. Essas respostas precisam ser concebidas como construções sociais e culturais, que envolvem um processo de seleção de critérios que nada têm de natural, pois são moldados em meio às relações que os sujeitos estabelecem com os demais. A partir de Carrano (2008), é possível compreender que a contemporaneidade tem como uma de suas marcas a descontinuidade de experiências e relações, o que tem colocado aos sujeitos uma exigência: a interminável capacidade de fazer escolhas e de redefinir-se em termos identitários. Daí que as identidades dos sujeitos não possam ser entendidas como processos dados ou fixos e sim como um movimento de redefinição contínua, que não é tão livre quanto aparenta ser, pois está imbricado em uma trama de relações sociais. Dessa forma, autodeclarar-se em relação ao seu pertencimento racial pode ser visto como um processo complexo que nada tem de estável, pois resulta de uma escolha produzida em meio às múltiplas redes sociais. Como coloca Carrano (2008, p. 199): “[...] o ‘eu’ se faz múltiplo, ajustando-se às mudanças rápidas à que é submetido. Neste sentido, um ‘eu múltiplo’ não estaria referido a uma essência permanente, mas ao processo da própria identificação sucessiva.”

O que quero dizer com tais colocações é que a autodeclaração que os estudantes fizeram de sua “raça”, bem como os critérios que levaram em conta para isso, foi produzida de forma contingente pelos contextos dos quais esses sujeitos faziam parte, dentre os quais a escola. Como refere Carrano (2008, p. 200):

Um dos princípios organizadores do processo de identificação contemporânea é que os sujeitos selecionam as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição.

Embora tal possibilidade de *escolha* não seja tão livre assim, como o próprio autor reconhece nessa mesma obra, seu argumento serve para pensar o quanto a identidade é uma construção social, o que diz respeito à escola, que tem uma acentuada importância para o processo de escolhas identitárias de seus estudantes. A “cor”, portanto, embora interpele os sujeitos, também é significada dentro desse processo de construção, podendo servir ou não como marca de afirmação das identidades negras.

Abaixo, transcrevo um episódio ocorrido na escola, que permite entender como esse pertencimento estaria sendo construído já pelos alunos pequenos¹⁸⁶:



Fig. 28: Aluna com sua boneca negra

“Na segunda –feira que sucedeu o Dia das Crianças, muitos alunos levaram para a escola os brinquedos que haviam ganhado de presente. Na hora da saída, eu estava no portão, quando vi uma aluna do primeiro ano com seu brinquedo novo: uma boneca negra. Todas as meninas queriam segurar a boneca um pouquinho. Ao chegarem outras turmas com as crianças em fila para irem para casa, percebi mais duas meninas também com suas bonecas negras. Aproximei-me de uma dessas meninas, que era negra, e lhe perguntei:

T: Você ganhou esta boneca de Dia da Criança?

A: Ganhei.

T: E quem te deu?

A: Minha mãe, eu queria muito.

T: Você escolheu, então.

A: Ela é tão bonita, né profe?”

Sobre as bonecas, Santos (1997, p.95), ao realizar um estudo etnográfico em uma sala de aula de um curso supletivo de jovens e adultos, refere a fala do único aluno negro da turma, que disse que as crianças se “assustam” com bonecas negras, porque as fábricas as produzem muito pretas, quando deveriam fazer bonecos “mais clarinhos”. Santos defende então que o discurso do branqueamento circula no plano da cultura, naturalizando uma identidade como hegemônica – a branca – a qual constitui as identidades dos sujeitos. A presença das bonecas negras nos contextos culturais, como é o caso da escola, poderia ser vista então como uma maneira de se visibilizar os referenciais de “cor” negra e, assim, resistir à branquidade construída narrativamente como padrão.

Sob essa linha de análise, alguns autores têm discorrido acerca do processo de “tornar-se negro” no Brasil. Dentre tais autores, destaco Felipe (2008), que refere que “ser negro” está restrito ao fenótipo, como a cor da pele e a fisionomia, enquanto “tornar-se negro” está arraigado ao processo de construção da identidade racial negra, num contexto de predominância de referenciais brancos e de inferiorização de referenciais negros. Daí é possível afirmar que, em um universo simbólico marcado pela valorização de referenciais africanos e afro-brasileiros, como é o caso da escola investigada, a construção da identidade

¹⁸⁶ Diário de Campo, 13/10/2008.

racial de negros e não-negros acontecerá de outra forma, afirmando o processo de “tornar-se negro”.

Portanto, os critérios usados pelos alunos para se autodeclararem em relação à sua “raça”, como é o caso da “cor”, não podem ser entendidas como naturais. Como refere Meyer (2002, p.62-63):

Os critérios ou parâmetros que são acionados para determinar quem pertence ou não a este ou aquele grupo são muito heterogêneos, frequentemente ambíguos e maleáveis, e diferem no tempo e nos espaços em que são colocados em funcionamento. Em geral dizem respeito a ter nascido ou ter-se casado dentro de determinados grupos ou territórios, compartilhar determinados idiomas, religiões e “legados culturais”, apresentar caracteres fenotípicos (como cor da pele) semelhantes, o que significa dizer que as disputas em torno do conteúdo que essas noções assumem são, sobretudo, políticas.

Como argumenta a autora, os movimentos no interior e no exterior dos grupos, como os nascimentos e os casamentos, são importantes processos para a construção do pertencimento racial dos sujeitos, o que leva à conclusão de que não é possível fixar as identidades dos estudantes em torno de uma homogeneidade – a “cor” negra ou a “cor” branca. Autoidentificar-se, para eles, passa por questões que vão além da “cor”, pois envolve narrativas e práticas culturais empreendidas por sua família, através de religiões, de casamentos, de migrações de seus antepassados, etc. Como relatou o aluno Ar, que é umbandista e possui o pai branco e a mãe parda: “Eu me sinto mais negro do que branco particularmente. Por causa da minha religião e das conversas que a gente tem em casa. [...] A cor influencia, mas não é tanto.” (Diário de Campo, 18/11/2008). Por isso, é possível pensar no que diz Santos (1997, p.101), de que “assumir a negritude é uma opção política, antes que algo dado pela cor ou ancestralidade africana.”

Essas colocações se aproximam de Larrosa (1996), para o qual a identidade é uma construção narrativa. Para o autor, o sujeito organiza a sua experiência através das narrativas que escuta e que também produz, o que constitui a sua experiência de si, a sua identidade. A experiência que os alunos têm da visibilidade do negro nas vozes e práticas no espaço da escola, bem como em outras esferas sociais, permitem a eles organizar a sua experiência de si, ao mesmo tempo em que também produzem narrativas que constituem outros sujeitos com quem interagem.

Parece-me que, ouvir o que os alunos dizem sobre suas identidades e pertencimentos raciais – o como se “tornam” negros e brancos – permite que se *coloque as unidades em questão*, como propõe Meyer (1999, p.59), o que significa entendê-las como

produções históricas imersas em relações de poder, o que contrapõe a tendência de naturalizar, essencializar e fixar os significados e as identidades sociais (ibidem, p.56).

Levando em consideração o modo como os estudantes vêm constituindo seu pertencimento racial, achei muito interessante o fato de a maioria dos alunos, dentre brancos e negros, terem usado seus pais e avós como referenciais para definirem sua “raça”. Guimarães (2008), analisando alguns censos realizados no Brasil nos anos 1950 e 1960, refere que, diferentemente do que ocorre ainda hoje nos Estados Unidos, a raça/cor das crianças era definida de modo independente dos pais, ou seja, eram as marcas fisionômicas que importavam e não a descendência. A “cor” não era adquirida, e sim atribuída, o que dificultava o processo de identificação dos sujeitos como negros e, assim, o fortalecimento de uma raça negra no Brasil.

Diferentemente desse contexto passado, penso que, na atualidade, a oferta de artefatos que vêm visibilizando os negros de forma afirmativa nos diferentes espaços sociais, dentre os quais a escola, poderiam estar facilitando a identificação das crianças e jovens como negros, o que os leva a assumirem, mesmo os de pele mais clara, a raça/cor de seus pais, o que retorna ao argumento de que a identidade racial é uma construção social, pois como diz Santos (1997, p.101-102), a “identidade negra é, antes, uma adesão política e não algo que venha inscrito na cor da pele.”

Sobre essa questão, chamou a atenção o fato de os alunos brancos, ao referirem sua história familiar, apontarem com facilidade os grupos etnicoculturais presentes em suas origens, sendo os alemães, os italianos, os espanhóis e os portugueses os grupos mais citados. Segundo esses alunos, suas famílias já tinham por diversas vezes contado-lhes a história de seus antepassados. Achei interessante que, dentre os três alunos brancos que conheciam sua história familiar, dois referiram a presença africana em sua ascendência.

Já os alunos negros que mencionaram sua história familiar referiram apenas os parentes negros e africanos presentes em sua ascendência, sem entretanto conhecer de que grupos estes teriam provindo. Também nenhum aluno negro soube falar sobre a presença na sua família de ancestrais escravos. Em geral, esses alunos assumiram seu desconhecimento acerca de maiores detalhes sobre sua história, justificando que em suas famílias pouco teriam lhes contado sobre seu passado. Abaixo segue uma fala de um aluno negro em que ele referiu o que conhecia a respeito de sua ascendência:

<p>Aluno Ir (14 anos): Sei que meu bisavô por parte da minha mãe era africano puro. A minha bisavó era da Austrália. Esse meu bisavô era bonitão! A minha mãe falou, ela fala dele. (Diário de Campo, 01/12/2008).</p>

Tal evidência vai ao encontro do que pude observar quanto às práticas pedagógicas da escola estudada, as quais, de forma predominante, vêm incluindo o estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo, fazendo com que o estudo da África não seja igualmente abordado. Isso volta a uma questão que foi desenvolvida anteriormente, quando discuti sobre a necessidade da inclusão de estudos sobre a história e cultura da África nos cursos de formação de professores, uma vez que a afirmação da identidade negra também passa pela visibilidade de referenciais africanos.

Avançando nas entrevistas com os alunos, fiz-lhes duas perguntas que procuravam mapear as situações de racismo experienciadas por eles, tanto na escola como fora dela. Meu objetivo era o de investigar como o trabalho que a escola desenvolvia sobre o tema racial poderia estar interpelando o posicionamento dos estudantes frente a essas vivências. As questões eram as seguintes: *1. Na tua opinião, existe racismo na sociedade? Como ele aparece? 2. Na tua opinião, existe racismo na escola? Como ele aparece?*

Frente a primeira pergunta, todos os alunos afirmaram que o racismo existe na sociedade e está presente em diferentes situações¹⁸⁷. Analisando as suas respostas, pude reuni-las em torno de algumas recorrências:

- No preconceito que “mistura” cor, religião, classe;
- No uso das palavras: apelidos e ofensas;
- No *orkut*;
- No olhar;
- Na inferiorização pela cor da pessoa;
- Na discriminação sofrida no emprego.

Sobre o primeiro ponto, apresento a fala de um aluno negro, que indicou que a “cor”, assim como pode atuar para a afirmação da identidade negra, pode ser colocada em relação com outros critérios, como as práticas religiosas e a classe social e, assim, produzir a segregação racial:

T: Existe racismo na sociedade?

Aluno Ar (10 anos): Sim, ele se mistura. Além da cor da pessoa, ele acontece em cima da religião, da classe econômica. A sociedade exclui o negro, por quê? Vê o negro na favela e não diz que ele é trabalhador. É sempre marginal, vagabundo. Eu sei que existe esse preconceito: [as pessoas dizem] “esse negãozinho”, “esse ladrãozinho”, “esse chinelinho”! (Diário de Campo, 18/11/2008)

¹⁸⁷ É importante destacar que vários alunos negros lembraram de situações de preconceito vividas por eles ou por seus parentes, ao referir a presença do racismo na sociedade.

Também aponto a fala de outro aluno negro, que relatou uma experiência própria, referindo uma situação em que foi discriminado por meio de termos pejorativos, o que teria ocorrido no uso do *Orkut*:

T: Na tua opinião, existe racismo na sociedade?

Aluno Wy (11 anos): Existe. Tem gente que fala com a pessoa e usa umas palavras... No MSN e no *orkut*, normalmente aparece isso nos recados. Tem gente que começa a brigar com uma pessoa e aí começa a xingar assim “ah, seu negão!” Eu tinha um amigo que não gostava de mim, só andava comigo por interesse. Quando a gente brigava, ele começava a mandar recados [do tipo]: “ah, seu nego!”, “nego fedorento”. Eu ficava tranquilo[...] Eu apagava os recados e me afastava. (Diário de Campo, 27/11/2008)

E ainda a fala de um aluno branco sobre a ausência de negros na UFRGS e nas profissões de maior *status*, o que era interpretado por ele como um racismo de toda a sociedade:

Aluno Ro (13 anos): Até mesmo para entrar na faculdade na UFRGS, a gente não vê negros. É uma minoria de negros advogados, médicos, negros importantes. Pra eles é muito complicado entrar lá, muito difícil. Tem que ser muito inteligente ou rico. (Diário de Campo, 1º/12/2008)

Para Gomes (2005), a sociedade brasileira tende a não reconhecer a presença do racismo nos diferentes espaços, embora as práticas discriminatórias estejam imbricadas nas relações sociais. Tal situação seria um dos efeitos do “mito da democracia racial” na sociedade brasileira, o que leva a autora a afirmar que o reconhecimento da existência do racismo nos diferentes espaços sociais é condição para a sua superação.

Quanto à presença do racismo na escola, do total de 13 alunos entrevistados, apenas três (dois jovens negros e uma estudante branca) referiram que não existia racismo nesse espaço. Esses três alunos disseram que a atuação das professoras impedia a ocorrência da exclusão, pois elas “mostravam” as contribuições de negros e brancos na formação do Brasil.

Os dez alunos (sete negros e três brancos) que afirmaram a existência do racismo na escola justificaram suas respostas dizendo que o racismo aparece na instituição das seguintes maneiras: no olhar, nas brigas, nos apelidos e ofensas, nas atitudes de alguns alunos e professores e na sala de aula.

Em relação a estas situações de racismo ocorridas na escola, destaco a fala de um aluno negro, que relatou episódios em que fora discriminado em função de sua “cor”:

Aluno Wy (11 anos): Uma vez, a avó da minha colega me chamou de “negro” no meio do pátio. [...] Ah, e tinha uma colega minha [branca] que me chamava de “carvãozinho”. (Diário de Campo, 27/11/2008).

Explicando essas situações, o aluno disse que a avó da sua colega teria chamado-o de “negro” de forma agressiva na frente de outros estudantes, porque não aceitava o namoro entre ele e sua neta, que era uma jovem branca. E sobre a colega que o chamava de “carvãozinho”, referiu que esse episódio ocorreu em seu primeiro ano de escola e que ele se sentia muito incomodado com esse apelido.

Também destaco aqui a fala de uma aluna branca:

T: Acreditas que existe racismo na escola?

Aluna Fa (13 anos): Sim. Na escola, eu já vi até crianças pequenas chamando os outros de “macaco”, de “negrinho”, achando que a pessoa é inferior por causa da sua cor. E na sociedade é a mesma coisa. Tem pessoas que olham com desprezo para os negros achando que não são gente como eles [...] Uma vez a gente estava no corredor e passou um guri pequenininho e ele era branco. Ele olhou para a A. [sua colega negra] e disse “ah, sua macaca, o que ta fazendo aqui?” Eu fiquei apavorada, porque era uma criança, imagina o que vai ser quando crescer? (Diário de Campo, 24/11/2008)

Um outro aluno negro, que era umbandista, relatou que vivenciava algumas situações em que era discriminado em função de sua religião. Destacou os apelidos como a principal forma de preconceito, em que era nomeado de “macumbeiro”, “batuqueiro”, “feiticeiro que faz vudu nas esquinas”:

Aluno Ar (10 anos): Uma vez eu sofri preconceito. Na hora em que eu fui bater um pênalti, eles [seus colegas] começaram [a gritar] “batuqueiro, batuqueiro”. Mas eu nem liguei e meti uma bomba no goleiro. Fiz o gol e eles pararam de me chamar de “batuqueiro”. (Diário de Campo, 18/11/2008)

Em minha posição de pesquisadora, não esperava ouvir de quase todos os alunos entrevistados que, apesar de seu trabalho já consolidado perante a comunidade, a escola João Sante ainda permanece sendo palco de situações de racismo. Porém, analisando um pouco melhor essa constatação, é possível entender que o reconhecimento da escola como um espaço racista é um contraponto ao ideal de democracia racial ainda presente na sociedade brasileira. Como diz Gomes (2001, p.92): “[o] racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação.” Afirmar a existência do racismo e nomear sua ocorrência é, portanto, um passo importante para fazer do racismo uma experiência a ser discutida na escola. A construção da identidade racial, assim como outros processos de identificação, é proporcionada na relação com a alteridade (Gomes, 2001), o que leva os negros, no processo de constituição de suas identidades, a buscarem sua diferença em relação a outros grupos e instituições sociais. Assim, ao narrar suas experiências de racismo, afirmam-se em sua diferença e assumem seu pertencimento racial, construindo sua experiência de si – suas identidades – como um contraponto à existência da democracia racial.



Fig.29: Aluno com camiseta de Orixá

Isso me remeteu à Eliane Cavalleiro (2000), já citada anteriormente, que, ao entrevistar educadoras de uma escola pública infantil de São Paulo em sua pesquisa de mestrado, constatou que as professoras não reconheciam a escola como um espaço de conflito racial, o que as levava a não admitirem a existência do racismo no interior da escola e, assim, acabarem atuando como silenciadoras de tais situações¹⁸⁸. O caso da escola João Satte poderia problematizar essa visão das educadoras da pesquisa de Cavalleiro, pois se trata de situações de racismo referidas pelos estudantes que foram vítimas ou espectadores das mesmas, mesmo em um contexto onde a tendência tem sido não a de silenciar, mas sim a de visibilizar tais práticas discriminatórias para contrapô-las.

O episódio do aluno que relatou sofrer preconceito em função de sua religião chama a atenção para o que diz Silva (2008), de que a ausência da religiosidade de matriz africana nas práticas pedagógicas da escola abre espaço para o preconceito e para violentas práticas discriminatórias, que contribuem para estigmatizar tais religiões e para a segregação de tais alunos. Como referiu o jovem acima em outro momento, era preferível não divulgar que era “de religião” para não ser discriminado. No entanto, pude vê-lo muitas vezes usando uma camiseta que continha a imagem de um Orixá, o que me leva a pensar que a escola, mesmo diante das situações que ele referiu, ainda consistia em um espaço para a publicização de suas marcas identitárias.

Nesse sentido, refiro as palavras de Gomes (2008, p.82):

Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo.

Entretanto, desses dez alunos que afirmaram existir racismo na escola, sete deles argumentaram que tais episódios tratava-se de exceções, pois em comparação com as situações que ocorrem em outros espaços sociais, na escola o racismo “não é muito forte”,

¹⁸⁸ A autora refere que tal situação é bastante paradoxal, pois ao mesmo tempo em que as educadoras negavam a existência do racismo na escola, relatavam acontecimentos que apontavam para a presença do preconceito e da discriminação racial entre as crianças da Educação Infantil, principalmente no uso de termos pejorativos, como “negrinho feio”, “negrinho nojento” e “pretinha suja” (Cavalleiro, 2000, p.52).

“não é muito praticado”, “não se nota muito”, como apareceu na fala abaixo, de uma aluna negra:

T: Tu acreditas que exista racismo na escola?

Aluna Pa (13 anos): Racismo ele existe, mas na escola ele não é muito forte. O preconceito é mais na forma de brigas.

T: Tu já foste vítima de racismo aqui na escola?

Aluna Pa: Aqui na escola até já fui. Diziam assim: “olha ali, a macaca”. Agora até que não tem tanto, era mais quando eu era pequena. (Diário de Campo, 24/11/2008)

E também na fala de uma aluna branca:

T: Acreditas que existe racismo na escola?

Aluna Ca (13 anos): Sim, não é muito praticado aqui na escola. Mas acho que toda pessoa tem dentro de si um pouquinho de racismo.

T: Como ele aparece?

Aluna Ca: Em brigas e em apelidos. (Diário de Campo, 24/11/2008)

Como foi possível perceber nessas e em outras falas, a maioria dos alunos que reconheceu a presença do racismo na escola apontou os apelidos, as ofensas e as brigas como as situações mais recorrentes de preconceito. Convém chamar a atenção para o fato de muitos alunos terem relatado situações de racismo sofridas no interior da escola em épocas do início de sua escolarização. Esse dado vai ao encontro dos estudos realizados por Cavalleiro (2000) sobre crianças de quatro a seis anos em início de seu processo de escolarização. Segundo a autora, as crianças negras constroem uma identidade negativa a respeito de seu pertencimento racial, em função das situações de discriminação que ocorrem na escola desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ainda sobre esse fato, uma aluna comentou que as situações de racismo somente aconteceram em seu primeiro ano de escola e que atualmente já não mais ocorriam. Isso leva a pensar que o trabalho da escola sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com as crianças que ingressam no primeiro ano tem atingido resultados, como a redução de situações de ofensas verbais entre os alunos dos anos seguintes, o que ficou evidente no trecho abaixo:

T: Existe racismo na escola?

Aluna We (14 anos): Ah, só no prezinho existia [Educação Infantil]. Aquela coisa de criança de falar “loira burra”, “negra suja”, mas já passou. Passado é passado. A professora sempre mostrava que não tinha que fazer essas coisas, que cada um tinha sua raça, mas nenhum tinha que ter preconceito com os outros. [...] Que a gente tem que aceitar que não se pode ficar fazendo discriminação. Minha mãe sempre me ensinou e eu sempre aprendi na escola! (Diário de Campo, 17/11/2008)

Essa mesma aluna argumentou ainda sobre o motivo de o racismo não ser muito praticado na escola:

Aluna We (14 anos): Racismo aqui na escola eu acho que não tem, porque os professores sempre mostraram que os negros contribuíram e que os brancos também contribuíram. Então, com os professores, na maioria das vezes, a gente aprende a não fazer diferença e sempre ter aquele “junto” de colega e sempre aprender mais. (Diário de Campo, 17/11/2008).

Reforço mais uma vez, a partir dessa fala, que a proposta pedagógica da escola estaria contribuindo para reduzir as situações de discriminação, como pode ser visto no fato de os alunos argumentarem que, ao longo dos anos de escolarização, tais situações foram sendo cada vez menos frequentes. Somando-se a isso, outro aluno, que era negro e homossexual, disse que nunca foi vítima de racismo dentro da escola, mas que o preconceito pela sua sexualidade era uma situação vivida diariamente dentro da instituição. Isso chama a atenção para o fato de que os conceitos de “raça” e “etnia” não podem ser analisados como categorias naturais, mas sim como sentidos que são construídos em contextos históricos e culturais, sofrendo o atravessamento de outros conceitos, como o de gênero e sexualidade. Segundo Meyer (2002, p.66), os conceitos de “raça” e “etnia” “[...] são dependentes de sua interação com outros marcadores sociais, tais como gênero, sexualidade, classe, religião, geração, interações essas que acabam por modificá-las, produzindo diferentes efeitos sociais, culturais e políticos.” Para a autora, é muito importante atentar para o modo como tais categorias em interação umas com as outras acabam operando na prática, ao produzirem classificações e hierarquizações entre sujeitos e grupos.

Essa interação entre conceitos pode ser percebida na narrativa do aluno que relatou sofrer na escola a segregação de gênero e sexualidade e não a racial, situação que se inverte fora dos muros da escola, segundo ele mesmo disse. O fato de a escola visibilizar afirmativamente o segmento negro poderia estar contribuindo para que esse estudante não fosse desvalorizado no interior da instituição em função de sua identidade racial, o que já não ocorre em relação à questão de gênero, talvez pela ausência de um projeto pedagógico na instituição sobre essa questão.

Quanto aos relatos dos alunos sobre as situações de racismo que presenciaram ou das quais foram vítimas, chamou a atenção os termos que os alunos referiram que foram utilizados nessas situações: “macaca”, “nega suja”, “negrinho”, “negão”, “carvãozinho”, “chinelinho”, “macumbeiro”, “marginal”, “vagabundo”, “ladãozinho”, entre tantos outros. Como dizem Moreira e Câmara (2008, p.59), “são apelidos que expressam a rejeição aos corpos dos negros, simbolicamente tornados inferiores”.

Para Guimarães (2002), o insulto racial é constitutivo do processo de socialização e é construído em uma relação de poder marcada pela hierarquização de sujeitos e grupos sociais a partir da ideia de “raça”, o que corrobora para a produção de uma identidade social inferiorizada e estigmatizada: a negra. Esse “inferior racial” é constituído através das seguintes concepções: “pretensa essência escrava”; “desonestidade e delinquência”, “moradia precária”, “devasidão moral”, “irreligiosidade”, “falta de higiene”, “incivilidade, má-educação ou analfabetismo” (Guimarães, 2002, p.194). Sobre isso, diz o autor: “Como instrumentos de humilhação, sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade.” (ibidem, p.173).

Para os alunos, termos derivados da palavra negro, tais como “negrão” e “negrinha”, são os mais recorrentes, acompanhados ou não de adjetivos que os desqualificam. Sobre isso, refere Guimarães (2002, p.173):

[...] como a posição social e racial dos insultados já está estabelecida historicamente, através de um longo processo anterior de humilhação e subordinação, o próprio termo que os designa enquanto grupo racial (“preto” ou “negro”) já é, em si mesmo, um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem acompanhamento de adjetivos e qualificativos. “Negro” ou “preto” passam, pois, a ser uma síntese verbal para toda uma constelação de estigmas referentes a uma formação racial identitária. Mais que o termo, a própria cor adquire tal função simbólica, estigmatizante [...]

Essas colocações vão ao encontro do que diz Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005), quando refere que o racismo sofrido pelo negro é uma construção cultural que se processa principalmente sobre a cor de sua pele. Apesar de recentes pesquisas científicas terem apontado que no plano biológico as raças humanas não existem, uma vez que geneticamente os seres humanos das mais diversas etnias são bastante semelhantes, isso não é levado em consideração nas relações cotidianas entre sujeitos, mas sim o quesito “cor”. Em outras palavras, a “cor” se constitui em um marcador cultural (Guimarães, 2008; Kaercher, 2006) de diferenciação, atuando como critério para a autodeclaração racial dos sujeitos e também para a potencialização de preconceitos e práticas discriminatórias.

Prosseguindo nas entrevistas, as últimas perguntas direcionadas aos alunos tinham como intenção retomar alguns fatos significativos dos 15 anos de trabalho da escola com o tema da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio de projetos e atividades presentes nas lembranças dos alunos e relatadas nas entrevistas. As perguntas desse bloco também procuravam constatar o posicionamento que os alunos tinham frente ao trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores em torno do tema. De certa forma, tais questões

direcionadas aos alunos tinham como objetivo visibilizar as vozes dos jovens sobre o trabalho que era desenvolvido para eles, pois como refere Xavier (2008), é preciso ampliar a participação dos alunos na escola, o que implica em fazer da instituição um espaço de *escuta* de suas falas.

As questões eram as seguintes: 1. *O que tu lembras de ter aprendido na escola João Satta sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?* 2. *A partir desse trabalho da escola, que personalidades negras tu destacarias?* 3. *Na tua opinião, a escola pode ajudar a diminuir o racismo?*

Em relação a primeira pergunta, todos os alunos lembraram de algum projeto significativo da escola sobre o tema em questão. Destaco abaixo a fala de uma aluna negra, que referiu muitos aprendizados realizados na escola:

Aluna We (14 anos): Eu aprendi bastante sobre a escravidão, a entrada dos negros no Brasil, onde o negro [servia] como mercadoria. O Dia da Consciência Negra mostra o que o negro contribuiu como gente, pra nossa melhoria de cada dia. Eu não sabia que a Redenção [o Parque Farroupilha em Porto Alegre] era um espaço onde os negros ficavam, estou aprendendo neste ano! [risos]. É muito interessante saber a nossa História. Existe ainda racismo. Tem gente que fala “ah, o negro não contribuiu com nada”. Mentira. O negro contribuiu com muita coisa pra sociedade. Advogados, empresários... Tem muito empresário que subiu no ramo e é negro. Muito juiz, brigadiano... Mostra que o negro está sempre ali, lutando, negro nunca desiste e sempre consegue o que precisa. (Diário de Campo, 17/11/2008)

E também de um aluno branco:

T: Tu lembras de algum trabalho?
Aluno Mo (13 anos): No prezinho, a professora Leusa fazia trabalhos com a gente sobre a vida dos negros, sobre a galinha d'Angola. A gente fazia bonecos que eram feitos pelas crianças da África. E neste ano, a gente está aprendendo sobre os territórios negros em Porto Alegre. (Diário de Campo, 19/11/2008)

Um aluno falou ainda sobre as discussões proporcionadas nas aulas de filosofia, onde a professora problematizava os “ditos populares” racistas:

T: Lembra de algum trabalho realizado aqui na escola sobre o negro?
Aluno Ir (14 anos): Eu vi na aula de filosofia neste ano [quando estudamos] o racismo, que “negro só anda de carro quando vai preso”.
T: E o que tu achas disso?
Aluno Ir: A minha mãe é negra e meu irmão é negro e dirigem carro. (Diário de Campo, 01/12/2008)

Os jovens entrevistados em geral apresentaram narrativas de valorização da escola enquanto um espaço de construção do conhecimento e de formação de posturas que sirvam para o combate individual e coletivo ao racismo. Assim, me parece que, ao lembrar de vários

projetos realizados, as práticas dessa escola poderiam estar incluindo questões que se colocam centrais para as culturas juvenis atuais. Antes de cobrar posturas dos alunos – não discriminar, por exemplo - a escola tem ensinado os estudantes a assumirem tais posturas, ao viabilizar estas *aprendizagens significativas*, que passam pela visibilidade dos estudantes e de suas culturas e, assim, pela expressão e construção de suas identidades (Xavier, 2008).

Tais colocações vão ao encontro de Carrano (2008), quando argumenta que uma das dificuldades de acesso e permanência dos jovens na escola diz respeito ao descompasso existente entre as propostas curriculares e os interesses dos estudantes. Nas palavras do autor “[...] as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar.” (ibidem, p.197).

Xavier (2008), citando seus estudos sobre os autores Milstein e Mendes, Dubet, Hébrard e Charlot, refere a necessidade de a escola repensar suas práticas em função das demandas trazidas pelos estudantes no contexto da pós-modernidade. Para a autora, os estudantes contemporâneos valorizam a escola não propriamente como um espaço de aprendizado, mas antes como uma oportunidade de convivência com seus pares. Conclui, então, que a escola deve ser ressignificada como um espaço de aprendizagem das gerações mais novas em sua relação com o saber, o que implica na criação de práticas e projetos que deem conta das experiências múltiplas vividas pelos estudantes hoje.

As teorizações desses e de outros autores parecem ter relação com as falas dos alunos entrevistados, que indicaram a escola como um espaço que proporciona o aprendizado de saberes e também de posturas e atitudes individuais e coletivas, que são construídas na relação com seus pares. Note-se que nas falas dos alunos o racismo não foi citado como uma temática, um assunto ensinado. E, no entanto, todos os alunos souberam indicar ao menos um trabalho pedagógico voltado ao tema racial que, de algum modo, estaria contribuindo para a discussão do racismo. Sobre isso, Skliar (2004) chama a atenção para a inviabilidade de se fazer do racismo uma temática a ser ensinada na escola, o que parece ser uma tendência pedagógica materializada pelos “temas transversais”. Para o autor, tematizar o racismo na escola é banalizar a questão, quando o que a pedagogia deveria proporcionar é uma *conversação* com esse e outros aprendizados: “[p]ensar a pedagogia como uma conversação com eles e entre eles talvez sacuda a nossa secular tendência a uma pedagogia que faz do outro um dia a mais no calendário escolar.” (ibidem, p.88). Do contrário, corre-se o risco de tornar o racismo um tema eventual e simplista, sem historicidade, produzindo nos estudantes a ideia de ter que aguentar/suportar/tolerar o outro. O autor se posiciona então a favor da

oportunização de experiências na escola, o que vai ao encontro do que diz Gomes (2001, p.83-84):

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além de discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania.

Quanto a segunda pergunta, referente às personalidades negras que foram lembradas pelos alunos durante as entrevistas, foram mencionadas pessoas de diferentes áreas, sendo interessante destacá-las:

- História: Zumbi dos Palmares;
- Música: Marietti Fialho (cantora local), Kléber Lucas (cantor evangélico), Rihanna e Beyoncé (cantoras estrangeiras);
- Esportes: Daiane dos Santos (ginasta brasileira), Ronaldinho Gaúcho (jogador atual do Milan/Itália), Tinga (jogador que passou por clubes como Grêmio, Botafogo, Inter e que atualmente joga na Alemanha), Andrezinho (jogador atual do Inter), Carlos Alberto (jogador que passou por times como Corinthians, Fluminense e Vasco da Gama), Grafite (ex-jogador do Grêmio e do São Paulo);
- Literatura: Machado de Assis, Rogério Andrade Barbosa;
- Atores: Lázaro Ramos, Eddie Murphy;
- Governantes/políticos: Nelson Mandela, Barack Obama;
- Professoras: Diva (da “Oficina de Trancinhas”) e Iara (da “Oficina de Atletismo”);
- Parentes: mães, pais, irmãos e avós;
- Amigos, vizinhos e colegas de escola.

A indicação de personalidades negras pode ser entendida como um efeito da visibilidade afirmativa dada à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola e ao segmento negro nos diferentes espaços sociais, como na música, no cinema, na literatura, na política, como também por meio dos sujeitos do círculo de convivência dos alunos, o que contribui para a valorização de outras manifestações ligadas às culturas negras que já haviam sido citadas pelos estudantes: samba, *funk*, rap, carnaval, pagode, religiões de matriz africana (batuque, maçambiques, congadas), culinária, penteados, ou seja, elementos culturais que se referem a africanidades brasileiras.

Tais africanidades não são interpretadas como eventos, pois se fazem presentes no cotidiano através dos variados processos e relações sociais. Isso pode ser um dos fatores que

contribuíram para que os alunos citassem seus próprios familiares como personalidade negras que se constituem em ídolos para eles, como referiu a aluna negra na fala abaixo:

T: Que personalidade negra tu destacas?

Aluna We (14 anos): O meu pai. O meu pai sempre foi o meu herói, que estava sempre ali lutando pelo o que precisava. [...] Com meu pai aprendi muita coisa. A nunca deixar de lutar pelo o que se precisa, pelo o que eu quero fazer. [...] Ele nunca deixou nada abalar ele. Se existe racismo, ele nunca decaiu, ou se rebaixou. Isso que eu acho interessante no meu pai. Ele não deixa os outros rebaixarem ele. (Diário de Campo, 17/11/2008)

Ou ainda personalidades locais, como pode ser percebido na fala abaixo, de um aluno negro, que também apontou um dos ícones da resistência negra:

T: Lembra de alguma personalidade negra que tu admiras?

Aluno Ar: Eu admiro e vejo ela todos os dias! É a Marietti Fialho¹⁸⁹. Ela lançou um CD e canta muito bem! [...] E o Zumbi dos Palmares! Ele lutou pela liberdade dos negros no Brasil. E numa revolta, ele foi assassinado. Era dia 20 de novembro, por isso que comemoramos a Consciência Negra. Ele é um herói nacional! (Diário de Campo, 18/11/2008)

Penso que as narrativas que destacam esses “heróis” e seu protagonismo histórico, seja num âmbito mais local, seja mais geral, constituem as “verdades” situadas dessa escola, que alimentam as práticas culturais dos sujeitos e a construção de seu pertencimento racial e de sua identidade.

Isso vai ao encontro do que coloca Gomes (2004), ao falar que a escola tem a responsabilidade de lançar um olhar positivo sobre a cultura africana, construindo uma imagem positiva sobre as pessoas negras, o que tem relação com a visibilidade dos negros na mídia, no meio artístico, político, intelectual e também na própria história de vida dos alunos e de seus familiares.

Sobre a pergunta referente à possibilidade de o trabalho da escola auxiliar na redução do racismo na sociedade em geral, as respostas foram unânimes em afirmar que a escola pode sim ajudar a diminuir o racismo.

Pode-se observar que dentre as respostas, pelo menos quatro alunos mencionaram o papel individual de cada pessoa para a redução do racismo. O trabalho da escola foi reconhecido e valorizado, mas seus efeitos dependem da ação de cada sujeito em assumir uma postura de não-discriminação, segundo muitos alunos. A fala de uma aluna negra parece ir ao

¹⁸⁹ Marietti Fialho é porto-alegrense, bisneta de escravos e portugueses, que canta há mais de 20 anos diversos gêneros musicais, dentre os quais *reggae*, *blues*, *rap* e *hip hop*. Ela é moradora da comunidade onde está inserida a escola.

encontro dessa afirmação, em que, ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho da escola, responsabiliza os sujeitos individualmente por sua postura não-discriminatória:

T: O trabalho que a escola faz pode ajudar a diminuir o racismo?

Aluna Ay (14 anos): Sim, porque começa quando a gente é pequeno e não quando a gente está grande. Começa a formar o pensamento, a entender as coisas. Aí tu vais vendo que é uma coisa que não tem nada a ver! Eu acho a coisa mais horrível uma criança fazendo racismo. É uma coisa que eu já estou tentando ensinar pro meu irmão. [...] Eu acho que começa pela escola, porque é aqui que se aprende a ser cidadão. Uma vez uma professora falou isso. Por que fazer assim? Não tem por que eu ser racista e preconceituoso. Não tem o porquê. (Diário de Campo, 24/11/2008)

A narrativa da aluna vai ao encontro do que diz Xavier (2008): as relações humanas são aprendizados culturais, que requerem negociação para serem construídas. Parece que tal concepção nunca foi tão significativa como no contexto atual, marcado pela visibilidade afirmativa da diversidade cultural nos diferentes espaços sociais. Como diz a referida autora: “[a] escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, se considerarmos que tudo que a ela se refere constitui-se como invenção” (ibidem, p.08).

Em consonância com todas essas falas estão as afirmações do aluno negro abaixo:

T: O trabalho que a escola faz pode ajudar a diminuir o preconceito racial?

Aluno Wy (11 anos): Pode. Se as pessoas botarem na cabeça que pode. Se as pessoas cooperarem com o trabalho que a escola faz, aí pode.

T: O trabalho que os professores fazem pode contribuir para que a pessoa seja menos racista ou preconceituosa?

Aluno Wy: Pode. Depende. Têm pessoas que podem pegar os ensinamentos dos professores aqui e em casa ser outra coisa. Aí os pais são racistas. Aí não tem jeito de consertar a pessoa. Se a pessoa for racista por si mesma, e os professores fizerem ela mudar, e chega em casa e os pais também fazem ela mudar, aí pode. (Diário de Campo, 27/11/2008)

Muito interessante foi a colocação da aluna abaixo, que era branca, e que apontou os efeitos do trabalho da escola sobre sua própria formação:

T: O trabalho da escola pode ajudar a diminuir o racismo?

Aluna Fa (13 anos): Sim, influenciando pelos trabalhos que a gente faz. Eu não vou negar, eu achava que, por os negros terem sido escravos, brancos e negros não eram a mesma coisa. Não que os negros fossem inferiores, mas eu via as coisas diferente. Mas depois dos trabalhos da escola... porque desde pequenininha, desde o pré eu trabalho com isto aqui na escola, eu fui vendo que não tem nada a ver. Me ajudou bastante a mudar meu pensamento. (Diário de Campo, 24/11/2008)

A fala dessa aluna vai ao encontro da preocupação de Gomes (2008), para quem a escola deve ter atenção para com a construção da identidade negra e branca também. Assim como existe na escola a preocupação com a negritude, parece existir também com a formação da branquitude dentro de uma postura de valorização da diversidade e da cultura do respeito. Por um lado, os alunos brancos da escola souberam indicar sua ancestralidade ao se

autodeclararem em sua “raça”, além de não terem sido vítimas de preconceito tanto na escola como fora dela e de já terem visto os colegas negros serem discriminados. Por outro lado, compartilham dos significados culturais de um espaço onde os negros são visibilizados de modo afirmativo em sua história e cultura, além de terem professoras negras que admiram, de escutarem músicas de artistas negros e de verem o negro em posição de destaque na mídia e nos eventos da escola. Assim, estão também construindo sua identidade racial, sua branquitude, a partir de posicionamentos de repúdio ao racismo, como muitos deles falaram.

A fala da aluna vai ao encontro do que dizem Moreira e Câmara (2008), ao citarem o Parecer 4/98 do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e do Desporto, referindo que as propostas curriculares constituem as identidades dos estudantes como “cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas” (ibidem, p.63).

As ideias de Gomes (2008, p.83) concordam com essas afirmações:

A educação para as relações etnicorraciais que cumpre seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das *relações etnicorraciais* que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação. (grifo da autora)

Os alunos ainda se posicionaram de forma a reconhecer e a valorizar o trabalho dos professores, como a fala abaixo indicou, de um aluno negro:

T: O trabalho da escola pode ajudar a diminuir o racismo?

Aluno Ar (10 anos): Lógico! Os professores vão ensinar e vão botar uma semente na cabeça de cada criança, de cada aluno. E pra essa semente crescer, tem que botar água. E o que é a água? É continuar ensinando, continuar aquela aprendizagem. Quando crescer aquele pensamento na cabeça da criança, da pessoa, ela vai espalhando. Como uma corrente. O professor ensina trinta alunos. Cada aluno ensina dez pessoas. Vão ser trezentas pessoas! Vai indo até não existir mais isso! (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2008)

Para finalizar, cabe destacar ainda que, juntamente a essa visibilidade afirmativa dos negros que vem sendo construída e consolidada na escola João Satte há quinze anos, está também o desempenho satisfatório alcançado pelos alunos em recentes avaliações nacionais¹⁹⁰. Esse dado leva a pensar que as práticas afirmativas sobre a população negra

¹⁹⁰ Nas avaliações realizadas em 2007, a escola atingiu o resultado de 4,2 (Anos Iniciais) e 4,0 (Anos Finais) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), configurando-se como uma das poucas escolas de

nessa escola poderiam estar constituindo-se em um relevante fator de permanência e êxito desse alunado no sistema de ensino.

Pesquisas realizadas por muitos autores, dentre os quais, Cavalleiro (2000) indicam a inclusão não-efetiva dos estudantes negros na escola como um dos fatores para o fracasso escolar dessa população. Em outras palavras, “[a] escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional.” (ibidem, p.101).

Outra autora que se posiciona nesse sentido é Messias (2007, p.108), para quem o racismo dentro da escola se manifesta de forma peculiar

[...] através do comportamento discriminatório de alunos, professores/as, pais e funcionários, através dos materiais pedagógicos [...] e através do baixo rendimento escolar das crianças negras que, por causa dessa discriminação, se sentem inferiorizadas.

A experiência da escola João Satte contrapõe-se a essa situação, o que leva à hipótese de que o seu trabalho pedagógico já fortalecido sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e sobre a valorização dos estudantes negros seria um dos fatores para o sucesso escolar de seus estudantes, como vem sendo visibilizado, por exemplo, nas avaliações nacionais. Concluo com uma colocação de Xavier (2008, p.02), que sintetiza o que penso sobre a proposta pedagógica da escola e a valorização de seus estudantes:

[...] o direito à Educação Básica precisa estar aliado a um processo efetivo de aprendizagens, que considere os saberes, as práticas culturais, bem como os diferentes tempos necessários à construção de conhecimentos de cada indivíduo, nos diferentes campos do saber. Tais tempos vinculam-se às experiências prévias de cada aprendiz, o que significa reconhecimento e valorização da diversidade. É preciso que a escola crie estratégias para conhecê-los, para ouvi-los. É preciso que a escola e seus professores desejem conhecê-los e ouvi-los.

**OS MENINOS À VOLTA DA FOGUEIRA
VÃO APRENDER COISAS DE SONHO E DE VERDADE
[...]
OS MENINOS DESTE CONTINENTE NOVO
HÃO DE SABER FAZER HISTÓRIA E ENINAR [...]**

**CTRECHO DA MÚSICA "À VOLTA DA FOGUEIRA", DE RUI MINGAS,
MAÑOEL RUI MONTEIRO E MARTINHO DA VILA)**

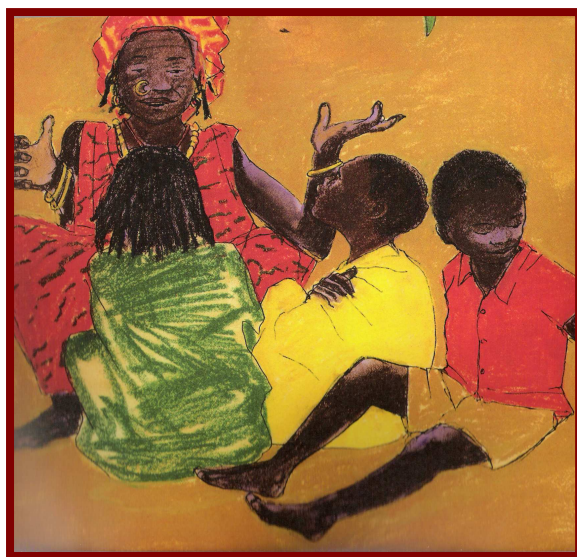


Figura 30: crianças aprendendo e ensinando histórias

8. CONSIDERAÇÕES A SEREM DESTACADAS

Colocar um ponto final. Um desafio que se impõe após a realização de um trabalho que, durante mais de dois anos, conduziu minha experiência acadêmica e orientou minha prática profissional e pessoal. Colocar um ponto final parece antecipar um fim, quando ainda se tinha tanto para questionar, para rever e para narrar.

Pensando assim, recorro a esse espaço formal de finalização para fazer algumas retomadas desse percurso, mas também para sinalizar as novas inquietações e expectativas que se anunciam, pensando nas possibilidades que o “ponto final” deixa escapar.

Pesquisar em um espaço que fazia parte do meu cotidiano como professora foi uma experiência marcada por muitas surpresas e também por algumas dificuldades. Por muitas vezes, fui instigada a estranhar o que me era tão familiar e a distanciar-me daquilo que estava tão presente, a fim de construir uma escrita que se colocasse numa perspectiva analítica e problematizadora e não na de uma supervalorização daquilo que era observado, lido e ouvido. Por tantas vezes, isso implicou em manter uma postura de contemplação, quando a vontade era a de participar. Uma postura de reflexão, quando o desejo era o de elogiar. Uma postura de questionamento, quando o que sentia era um encantamento por uma fala entusiasmada de uma educadora, por um trabalho que um aluno me chamava para ver na sua sala de aula, por uma atitude engajada de uma determinada mãe ou funcionária.

Nesse sentido, quantas narrativas e práticas não foram possíveis de serem incluídas nesse estudo, em função de não serem o foco de minhas questões de pesquisa, ou ainda, por um critério de espaço e de tempo disponível para tal. Quero destacar que várias outras possibilidades não foram aqui contempladas, muito em função do meu olhar, que selecionou e produziu determinadas análises em detrimento de outras, de modo contingente. Sei que, como diz Berger (1999), meus modos de ver – e também de ouvir – me permitiram determinadas leituras, que talvez implicassem na exclusão de outras tantas. Reconheço que uma dessas possibilidades que ficaram em aberto foram as questões de gênero e sexualidade, que por diversas vezes atravessavam minhas análises, apontando para a necessidade de se pensar esses conceitos de modo articulado aos de raça e etnia.

Um princípio que esteve presente durante toda a investigação foi a visibilidade das vozes dos estudantes, procurando criar alternativas para as pesquisas que tendem a se centrar em perspectivas “magistrocêtricas” (Sacristán, 2005). Ao mesmo tempo, tinha como intenção destinar um espaço considerável para as narrativas das educadoras, aquelas que

poderiam relatar a história da escola em seus quinze anos de trabalho com um tema que, mesmo diante da obrigatoriedade instituída pela lei 10.639/2003, ainda é silenciado em muitas escolas. Desse modo, cabe destacar a referida lei como uma afirmação e uma confirmação das propostas pedagógicas que a escola estudada vem construindo nesses quinze anos, onde a visibilidade do segmento negro em sua história e cultura permitiu descentrar muitas das narrativas eurocêntricas e hegemônicas do currículo escolar, o que, num plano mais amplo, está implicado em uma proposta de educação do olhar e de formação de uma cultura do respeito, onde a valorização da diversidade requer a construção de relações sociais não-produtoras de desigualdades e injustiças entre os sujeitos.

Também precisa ser considerado que, se as práticas pedagógicas dessa escola estão afirmando sujeitos negros e brancos na construção de suas identidades e posicionamentos, as narrativas e posturas dos alunos também estão afirmando e confirmando as propostas docentes nessa escola, num movimento circular em que os diferentes sujeitos da comunidade se veem constituídos pelas narrativas, mas também atuam como seus produtores nas relações sociais entre os diferentes no cotidiano. “Tecendo suas tramas”, assim, os sujeitos vêm produzindo a si e aos outros em suas experiências. E nesse “trançar de gentes”, fortalecem a narração de suas histórias singulares e coletivas.

Embora concorde com Silveira (2005, p.202), quando diz que “as narrativas particulares se conectam fortemente com a ideia de exemplaridade, ideia forte que nos subjetiva”, ao apresentar a história da escola, analisando-a em seu trabalho de valorização da cultura negra e em seu potencial para a produção afirmativa das identidades dos sujeitos, não tive como intenção propor um modelo educacional, mas antes visibilizar narrativas e práticas que acabam por interpelar muitos professores, ao instigá-los à reflexão sobre seus próprios saberes e fazeres em seus espaços cotidianos.

A partir de agora, anuncia-se a possibilidade de retornar essa produção ao contexto que a motivou, como também se coloca a oportunidade de dialogar com outros espaços, compartilhando com os sujeitos outras formas de olhar, de entender, de ser e de narrar, num movimento onde continuaremos produzindo nossas histórias, marcadas por aproximações e distanciamentos. Vejo a escrita que aqui apresento, que constituiu mas que também me constitui, em sua possibilidade de produzir sentidos e significados em outros sujeitos, em outros espaços, em outros contextos, abrindo-se para a possibilidade de ser problematizada, de ser revista, de ser considerada em suas limitações, mas também em seu potencial de provocar o movimento, de suspender as certezas, de pensar o novo, o diferente. Isso me aproxima do que diz Gomes (2005), que tanto subsidiou essa escrita, ao referir que, enquanto

professores, nosso compromisso deve ser o de construção de novas práticas e posturas diante da questão racial dentro da escola, num movimento de mudança em que o trabalho coletivo se faz necessário.

Penso então que esse estudo, ao visibilizar narrativas construídas a cada dia por um coletivo que também se vê diante de dificuldades, pode potencializar outras histórias de diferentes espaços escolares, que tanto têm a contar a respeito de seus sujeitos e das práticas que estabelecem em seu cotidiano, como um contraponto às grandes “verdades” instituídas. E nesse caso, entender a relação existente entre linguagem e poder nos diferentes espaços sociais, dentre eles a escola e suas narrativas, nos leva a pensar que, enquanto professores, estamos imbricados também na produção de diferenças e desigualdades, que não só podemos veicular e ajudar a manter, como também podemos contrapor, como argumenta Meyer (2002, p.68):

Isso nos abre a possibilidade (e a necessidade) de reconhecermos, como estamos, nós mesmos, professores e professoras, inscritos nesses processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade. Ao tornar isso possível, essa abordagem teórica e política redimensiona o tamanho das lutas que precisamos lutar, tornando-as mais localizadas, menos grandiosas ou ambiciosas, permitindo recuperar, assim, a importância de pequenas mas significativas ações de contestação e crítica que podemos desenvolver em nosso cotidiano.

Nesse sentido, afirmo a necessidade que está se colocando em tempos de pós-modernidade, que diz respeito a nos despirmos das doutrinas pedagógicas que vêm, há séculos, nos propondo verdades da docência, da infância e da juventude. Tal entendimento nos leva ao movimento de educar para a diferença e na diferença, o que nos abre a possibilidade de construir práticas pedagógicas menos pautadas em certezas e mais afinadas com o que estamos sentindo, pensando e fazendo nesses tempos de incertezas, como diz com muita propriedade Sommer (2006, p.260):

Enfim, do que se trata é de um movimento permanente de dessacralização, de destruição de ídolos, de superação de uma ética ascética instaurada ao longo da história da escola e da formação docente. Esse é, me parece, um movimento de renunciar à renúncia de nós mesmos.

Reconheço que não é o caso de depositar demasiadas esperanças ou responsabilidades sobre a escola, como se essa fosse a solução para a equação das problemáticas sociais e culturais vividas na contemporaneidade. Porém, enquanto instituição comprometida com a produção de aprendizagens, me parece que é seu papel atentar para quais culturas vêm sendo praticadas e narradas no currículo, produzindo nossas identidades, nossas aspirações, nossos modos de ver e de falar. Isso implica em problematizar modelos

hegemônicos historicamente construídos, abrindo a possibilidade de se visibilizar a diversidade de narrativas dentro da escola.

Para finalizar, como também já mencionei em outra oportunidade (Ramos, 2008), nesses tempos líquidos a escola contemporânea tem-se configurado como um espaço onde as grandes “verdades” são problematizadas, o que leva à impossibilidade de se pensar a educação de modo desarticulado das questões de diversidade, cultura, raça, gênero e tantas outras. Nesse sentido, considero a abertura à multiplicidade de narrativas na escola uma forma de se descentrar os grandes discursos de pretensão universal, promovendo uma educação inclusiva em termos da diversidade, pois aberta à escuta e à visibilidade do outro, da sua voz, da sua postura, da sua identidade. Fazer da escola um espaço narrativo é, portanto, se posicionar em favor de uma educação intercultural, que valorize a diversidade e faça dela uma oportunidade de construção de experiências e de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995;

_____. , Leonor. Problemáticas de la identidad. In: _____. (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo, 2002;

_____. Cronotopías de la intimidad. In: _____. (comp.). *Pensar este tiempo – espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, 2005;

_____. La esfera íntima contemporánea. Espacios y narrativas. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006;

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981, 2ªed.;

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007;

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Cultura Negra e dominação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002;

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade* [trad. Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama]. RJ: Zahar, 1998;

_____. A sociedade líquida de Zygmunt Bauman. *Caderno Mais Folha de São Paulo*. 19/10/2003. Entrevista, 2003a;

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* [trad. Plínio Dentzien]. RJ: Zahar, 2003b;

_____. *Identidade*. [trad. Carlos Alberto Medeiros]. RJ: Zahar, 2005;

BERGER, John. *Modos de ver*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos* [online], 2002, volume 24 [citado 07 dezembro 2004], p. 247-273. Disp. em: http://www.observa.ifcs.ufrj.br/bibliografia/artigos_periodicos/index.htm>; Acesso em 17 jun. 2007;

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990;

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394/1996;

- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC: 1997, vol. 1 ao 8;
- _____. *História e Cultura Afro-Brasileira*. Lei Federal nº 10.639/2003;
- _____. *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Lei Federal nº 11.645/2008;
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004;
- _____. *Estatuto da Igualdade Racial*. Projeto de Lei nº 6.264/2005;
- _____. *Lei Afonso Arinos* - Lei Nº 1.390, de 3 De Julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor;
- _____. *Lei Caó* - Lei Nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985. Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos;
- _____. Decreto 6872, de 04 de junho de 2009. *Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial* - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento;
- BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. RJ: DP&A, 2003;
- CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*; trad. Luiz Sérgio Henriques. RJ: Editora UFRJ, 2005;
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008;
- CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008;
- CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia (orgs.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, nº 6. Série Pensamento Negro em Educação;
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000;
- CHEN, Kuan-Hsing. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003, p. 407-433;
- CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). RJ: DP&A, 2000;

_____. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001;

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002;

_____. (org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004;

_____. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006;

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Poa: ArtMed, 2006;

EAGLETON, Terry; trad. Sandra Castello Branco. *A ideia de cultura*. SP: UNESP, 2005;

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 297 de 07 de Janeiro de 2009*. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino;

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, PREFEITURA DE SANTA CRUZ DO SUL. LEI 2.387, de 21 de novembro de 1991. Institui o Estudo da Cultura Negra no Currículo das Escolas Municipais de Santa Cruz Do Sul e dá outras providências. www.camarasantacruz.rs.gov.br/Acesso em 19/07/2009;

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto 23.027/1974. Determina que seja comemorada a contribuição do negro na integração sócio-cultural rio-grandense;

EUGÊNIO, Fernanda. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Pesquisas urbanas – desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 208-220;

FELIPE, Delton Aparecido. *Narrativas para a alteridade: o cinema na formação de professores para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação*

Básica. Proposta de Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, 121 pág.;

FELISBERTO, Fernanda. A África na sala de aula: recuperando a identidade afro-brasileira na História e na Literatura. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006;

FISCHER, R. M.. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação. RJ: *Revista Brasileira de Educação*. N.23, mai./jun./jul./ago., 2003. p. 16-35;

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, Edson (org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999;

FONSECA, Marcos Vinícius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravos no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set.2000, p.95-122;

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, nº 13, jan/abr 2007;

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 1985, 3ª ed.;

_____. *Genealogia del Racismo*; trad. Alfredo Tzveibel. Buenos Aires: Altamira/nordan, 1992;

_____. *Microfísica do poder*; trad. Roberto Machado. RJ: Edições Graal, 1995, 11ªed.;

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* [trad. Maria Ermantina Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 1999;

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004, 29ª ed.;

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Círculo do Livro,1933;

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008;

GARBIN, Elisabete Maria. Cenas juvenis em Porto Alegre: “lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel.

Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da Ulbra: 2006;

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* [trad. Pedrinho Guareschi]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo.* São Paulo, v.22, nº3, 1989, p.58-63;

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores. In: *Educação em Revista.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set.2000, p.151-185;

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001;

_____. Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular.* Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros em Educação, Série Pensamento Negro em Educação, vol.8, dez. 2002;

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: *Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.* Belo Horizonte: autêntica: 2006;

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: RJ: Vozes, 2008;

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____. (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

GUBER, Rosana. *La etnografia. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001;

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracias.* São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002;

_____. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2004;

_____. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008;

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. POA: *Educação & Realidade*. V.22, jul.dez., 1997. p.15-46;

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.. São Paulo: DP&A, 1998, 2ª ed.;

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001;

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1947;

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas... In: HESSEL, Rosa Maria (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

_____. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 225f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2006;

KINDEL, Eunice Aita Isaia. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher raça, etnia e outras coisas mais...* Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2003. Tese de Doutorado;

LAGES, Josélia Batista da Silva. Educação anti-racista no cotidiano escolar: discutindo uma pedagogia da afetividade & da indignação a partir das inter-relações. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org.). *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007;

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86;

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan./fev./mar./abr. 2002, nº 19, p. 20-28.

_____. ; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998;

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação – Abordagens qualitativas*. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986;

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001;

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Coleção Políticas da Cor;

MELLO, Marco; SANTOS, Rui Leandro da Silva. *Porto Alegre assume a sua negritude*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, 2004;

MESSIAS, Elizama Pereira. Relações raciais: conhecendo e respeitando as diferenças. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org.). *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007;

MEYER, Dagmar Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 244 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1999;

_____. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: Costa, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001;

_____. Das (im)possibilidades de se ver como um anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

_____. Introdução. Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org.). *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007;

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

_____; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008;

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: _____. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

ONU/UNESCO. “Declaração e Programa de Ação”. *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*. www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf (Acesso em 04/07/2009);

ORTIZ, Renato. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006;

PARENTE, Regina Marques. *Maçambique de Osório: exílio de um reino negro na diáspora*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 126 f. il. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2000;

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991, 2ª ed.;

RAMOS, Tanise Müller. *E (as crianças) viveram felizes para sempre... um estudo investigativo sobre as representações de crianças na literatura infantil contemporânea*. Orientadora: Xavier, Maria Luisa Merino F. Trabalho de conclusão (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, 2003, v. 3, p. 27-41;

_____. História e Cultura Afro-Brasileira na escola: possibilidades de pedagogias voltadas à questão etnocultural. In: SOMMER, Luis Henrique [et al.]. *3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação: pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2008. Disponível em CD ROOM – ISBN 978-85-7528-216-8;

_____. Aprendendo com as diferenças étnicas e culturais. In: SANTOS, Adriana Conceição Santos dos [et al] (orgs.). *Trança de Gente: diversidade e resistência na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satte*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2009a.

_____. Crianças Bonitas como vocês: beleza, autoestima e ancestralidade de crianças negras. In: SANTOS, Adriana Conceição Santos dos [et al] (orgs.). *Trança de Gente: diversidade e resistência na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satte*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2009b.

ROCHA, Fernanda Franco. *Cultura e Educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia: 2007;

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

_____. *O aluno como invenção*; trad. Daisy Vaz de Moraes. POA: ArtMed, 2005;

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* [trad. Tomás Rosa Bueno]. São Paulo: Companhia das Letras, 1990;

SANTANA, Moisés de Melo. A proposta de Cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Tempos de Lutas: as Ações Afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006;

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos; CARDOZO, Leusa Maria Maciel; SILVA, Manoel José Ávila; RAMOS, Tanise Muller. *Trança de Gente: diversidade e resistência na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satte*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2009.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V.22, nº 2, jul.dez., 1997. p.81-115;

_____. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005;

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir et al. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

SATO, Leny; SOUZA, Marilene. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, v.12, n.2, São Paulo: 2001. Disponível em: www.bvs-psi.org.br/. Acesso em 07 de janeiro de 2008;

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, set.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 de julho de 2009;

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993;

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

SILVA, Delma. Afrodescendência e Educação: cultura, identidade e as perspectivas do aluno afrodescendente com a escola pública. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia (orgs.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, nº 6. Série Pensamento Negro em Educação;

SILVA, Gilberto Ferreira da. *Do multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2001, 385 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2001;

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002;

SILVA, Paulo Sérgio da. Chuta que é macumba! In: SANTOS, Jose Antônio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Vera Neusa. *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008;

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades*. In: Cadernos CEDES, nº 32. Campinas: Papirus, 1993, p. 25- 34;

_____. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: _____.; SILVÉRIO, Valter Roberto *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP: 2003;

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005a;

_____. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b – 2ª edição;

_____.; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998;

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter R. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP: 2003;

SILVEIRA, Ronald A. Apresentação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter R. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP: 2003;

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002;

_____. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____. (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005;

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com ruídos brancos. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002;

_____. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; _____. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP: 2003;

_____. “A (re)configuração do Nacional e a questão da diversidade”. In: ABRAMOWICZ, Anete; _____. (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005;

SIMÕES, Alexandre Pereira. *Os sons da vila: leitura crítica da realidade*. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004;

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

_____. A materialidade da morte e o Eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria (orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004;

SOMMER, Luís Henrique. Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: _____.; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006;

TELLES, Norma Abreu. *Cartografia Brasílis ou: esta história está mal-contada*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 3ª edição;

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afetos entre crianças. A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: _____.; SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 3ª edição;

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et al. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003;

VASCONCELOS, Teresa M. S. Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Cultura*. Lisboa: 1992, n.6, p. 23-46;

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set.2000, p.123-150;

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 103-126;

_____. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P. A. & NAVES, Marisa Lomônaco. *Currículo e avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-51;

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38;

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: _____; ALVITO, M. (org.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a;

_____. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005b;

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 265 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2003;

_____. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (org.). *Escola e sala de aula: Mitos e Ritos. Um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004;

_____. Educação Básica: o necessário resgate de sua identidade. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – VII ANPED SUL*. Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí/SC: Univali, 2008. Disponível em CD ROOM – ISBN 978-85-7696-040-9;

ZUCCHETTI, Dinorá; KLEIN, Madalena, SABAT, Ruth. Marcas das diferenças nas políticas de inclusão social. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V.32, nº 1, jan.jul., 2007. p.75-90.

SITES CONSULTADOS

www.acordacultura.org.br – Acesso em 15 de outubro de 2007;

www.alesc.sc.gov.br/alesc/antonieta/bibliografia.php. Acesso em 22 de janeiro de 2008;

www..pt.wikipedia.org (pesquisa feita por “Abolicionismo no Brasil”). Acesso em 10 de outubro de 2007;

www..pt.wikipedia.org (pesquisa feita por “Constituição Brasileira”). Acesso em 15 de novembro de 2007;

www..pt.wikipedia.org (pesquisa feita por “Martin Luther King” e por “*Apartheid*”). Acesso em 08 de junho de 2008;

www.observa.ifcs.ufrj.br/bibliografia/artigos_periodicos/index.htm. Acesso em 17 de junho de 2007;

www.bvs-psi.org.br/. Acesso em 07 de janeiro de 2008;

www.senado.gov.br/paulopaim/. Acesso em 19 de abril de 2008;

www.presidencia.gov.br/legislação/. Acesso em 19 de abril de 2008;

www.ibge.gov.br. Acesso em 17/07/2009;

www.mariamulher.org.br – Acesso em 18/07/2009;

www.camarasantacruz.rs.gov.br//arquivos_acessodados/lex_2.lbsp Acesso em 19/07/2009;

www.cmbh.mg.gov.br Câmara Municipal de Belo Horizonte Acesso em 19/07/2009;

www.cecune.org.br – Acesso em 31/07/2009;

www.portoalegre.rs.gov.br/smed/ Acesso em 19/11/2008;

www.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/ Acesso em 15/07/2009;

<http://ideb.inep.gov.br/Site/> Acesso em 10/07/2009;

http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/negocios_juridicos/leis/0001 Acesso em 19/07/2009.

LIVROS DA LITERATURA INFANTIL

ALMEIDA, Gercilga S. de. *Bruna e a Galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001;

BARBOSA, Rogério Andrade. *Como as Histórias se espalharam pelo mundo*. São Paulo: DCL, 2002;

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. [il. Adriana Mendonça]. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar-continente*. Belo Horizonte: Formato, 2001;

DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. [il. Shane Evans; trad. Charles Cosac], Editora Cosac Naify, 2004

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998;

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 2000, 7ª ed.;

_____. *Bisa Bia, Bisa Bel*. [il. Regina Yolanda], 1981

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Os reizinhos do Congo*. São Paulo: Paulinas, 2004;

RUMFORD, James. *Chuva de Manga*. São Paulo: Brinque-Book, 2005;

SANTOS, Joel Rufino. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Editora Global, 2000;

ZIRALDO. *O Menino Marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

FILMES

OLHOS AZUIS (*Blue Eyes*). Documentário de Jane Elliott. Estados Unidos. 1996

KIRIKOU E A FEITICEIRA (*Kirikou et la Sorcière*). Direção de Michel Ocelot. França, Bélgica e Luxemburgo, 1998

KIRIKOU E OS ANIMAIS SELVAGENS (*Kirikou et les bêtes sauvages*). Direção de Michel Ocelot e Bénédicte Galup. França, 2005.

NETTO PERDE SUA ALMA. Direção de Beto Souza e Tabajara Ruas. Brasil, 2001.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

A COR DA CULTURA. *Kit* de materiais pedagógicos.

REVISTA DO INTER, edição nº 37, ano 5, março de 2009, p. 16-17.

REVISTA PLACAR. Edição de Colecionador: Sport Club Internacional: 100 anos de Glórias, 2009, p. 30.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da linha dos Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, tenho realizado uma pesquisa junto aos professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satte. Essa pesquisa, intitulada *História e Cultura Afro-Brasileira no espaço escolar: implicações da legislação no cotidiano de uma escola municipal de Porto Alegre* tem por objetivo estudar as formas como a escola tem trabalhado com a temática afro-brasileira, analisando as diferentes situações pedagógicas propostas pelos professores, bem como as posturas dos alunos frente a este tema.

Para a realização dessa investigação, serão realizadas observações dos alunos em diversos momentos do cotidiano escolar, tais como o estudo em salas de aula e as atividades durante os recreios. Também serão realizadas entrevistas individuais e coletivas junto aos professores e alunos, bem como fotografias para registro dos participantes do estudo.

Tenho o compromisso de respeitar os valores éticos que permeiam uma pesquisa como essa, utilizando as informações e as imagens coletadas de forma exclusiva para a constituição desse trabalho de investigação. Estou à disposição da escola e dos pais ou responsáveis dos alunos participantes para maiores esclarecimentos através dos seguintes contatos:

Professora Tanise Ramos

Fone: XXXXXXXX

e- mail: tanisemuller@yahoo.com.br

Autorizo meu filho _____, da turma _____ a participar dessa pesquisa.

Assinatura do responsável pelo aluno: _____

Telefone: _____

ANEXO A - LEI 10.639/2003

LEI nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

OPRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o- A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o- (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2o- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA - Presidente

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque – Ministro da Educação

ANEXO B – LEI 11.645/2008

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA - Presidente

Fernando Haddad – Ministro da Educação

ANEXO C – SATTE VIROU NOTÍCIA

Escolas partilham experiências com ambientes livres de racismo

Coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino participaram hoje, 19, dos Diálogos Universidade-Escolas, realizado no auditório da Secretaria Municipal de Educação (Smed). O evento, dentro das comemorações da Semana da Consciência Negra, propôs uma reflexão quanto ao papel da universidade na aplicação da lei (10.639/03) que instituiu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica.

A partilha de experiências entre escolas foi um dos pontos altos do encontro, que contou com a apresentação de trabalhos desenvolvidos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satte, a partir do tema diversidade étnica e cultural. O projeto intitulado Trança de Gente, foi selecionado em um universo de mais de 70 ações da escola sobre o assunto. A idéia da comunidade escolar é registrar a diversidade de iniciativas da escola voltadas ao tema. “Um grupo de professores da escola trabalha a temática o ano todo em sala de aula, com alunos de todas as modalidades de ensino”, explica a professora Diva Márcia Benevenuto da Costa.

A professora da Faculdade de Educação da Ufrgs Gládis Elise Kaercher, defendeu a idéia de que a educação racial acontece na cultura e não apenas no falar sobre ela. “A educação racial se dá na escola, família, religião e na mídia, e isto se dá o tempo inteiro por meio das palavras ditas e ocultas”, explica Gládis. Ela afirmou ainda, que “a valorização da diferença e da singularidade é que pode garantir uma educação anti-racista”, completa.

Para a assessora pedagógica da Smed, Adriana Santos, o encontro mostrou a riqueza dos trabalhos desenvolvidos nas redes municipais para uma educação que combata efetivamente o racismo e outras discriminações. “Ver o que é criado em outras redes e comparar com a nossa fortalece o trabalho desenvolvido e estimula professores e escolas a se envolverem na construção de um cotidiano escolar livre do racismo, respeitando as singularidades e positivamente produzindo diferenças”, destaca.

Notícia publicada em 19/11/2008 no site da SMED/POA

www.portoalegre.rs.gov.br/smed/